

جامعة آل البيت
كلية العلوم التربوية
قسم المناهج والتدريس

مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن

The Level of Readability of Arabic Language Book of the Basic Seventh Class in Jordan

إعداد

سعيد عطوان عباس

إشراف

الدكتور حمود محمد العليمات

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

2015 م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ٥﴾



[العلق: ١ – ٥]

تفويض

أنا، سعيد عطوان عباس أفوض جامعة آل البيت بتزويد نسخة من رسالتي إلى المكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمـات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ١٩ / ٣ / ٢٠١٥

إقرار

أنا الطالب: **سعيد عطوان عباس** الرقم الجامعي: **١٣٢١١١٥٠٠٤**

التخصص: مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها الكلية: **العلوم التربوية**

اقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة آل البيت وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة بإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه عندما قمت شخصياً بإعداد رسالتي بعنوان:

مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

في الأردن

بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل والأطاريح العلمية، وأقر كذلك بأنَّ رسالتي هذه غير منقولة، أو مستلة من رسائل، أو أطاريح، أو أبحاث منشورة، أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة إعلامية، وتأسيساً على ما تقدم، فإنني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في جامعة آل البيت إلغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها، وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها، دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب:............................ التاريخ: ١٩ / ٣ / ٢٠١٥ م

مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن

The Level of Readability of Arabic Language Book of the Basic Seventh Class in Jordan

إعداد

سعيد عطوان عباس

(1321115004)

إشراف الدكتور

حمود محمد العليمات

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور حمود محمد العليمات (مشرفاً ورئيساً)	
الأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة (عضواً)	
الدكتور سامي محمد الهزايمة (عضواً)	
الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن (عضواً خارجياً)	

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها

نُوقشت وأُوصي بإجازتها بتاريخ 19 / 3 /2015

الإهداء

إلى من أفل نجماهما والديَّ العزيزين رحمهما الله وطيب ثراهما وأدخلهما الفردوس الأعلى في جناته

إلى من تقاسمت معهم الحياة حلوها ومرها

إلى من عشت معهم وكانوا لي سنداً وعوناً أخوتي الأعزاء

إلى من أعطتني من معين صبرها ووفائها زوجي الغالية

إلى الأمل الذي يساعدني في تحدي الصعاب

وفؤادي الذي يمشي على الأرض ولدي إيهاب

إلى زهرة حياتي وشمعة دنياي ابنتي أريج

إلى وطني الغالي بلد الحضارات

ومهد الأنبياء العراق العظيم

أهدي لهم جميعاً ثمرة هذا العمل المتواضع

الباحث

الشكر والتقدير

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله القائل ﴿ بَلِ ٱللَّهَ فَٱعۡبُدۡ وَكُن مِّنَ ٱلشَّٰكِرِينَ ﴾[الزمر 66]، والصلاة والسلام على رسولنا وقائدنا وقدوتنا ومعلمنا محمد – صلى الله عليه وسلم – وعلى آله وصحبه أجمعين.

فبعد شكر الله – عزَّ وجل – أن منَّ عليَّ بإتمام هذه الرسالة، ومن باب الاعتراف بالفضل لأصحاب الفضل لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الوفير والامتنان العظيم للدكتور الفاضل حمود محمد العليمات، الذي كان لفيض خبرته وسعة صدره أثراً كبيراً في إنجازي لهذا العمل المتواضع، فلم يظنَّ عليَّ يوماً بوقته وتوجيهاته السديدة، ووقف إلى جانبي في كل خطوة من خطوات انجاز هذه الرسالة، مرشداً ومشجعاً وناصحاً وأخاً كبيراً، وبث في نفسي العزيمة والهمة، ولمست فيه صدق العلماء وإخلاصهم، فله مني وافر الشكر وجل التقدير.

ويسعدني أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور أمين بدر الكخن صاحب الخلق الجميل والعلم الوفير لتحمله عناء السفر، والأستاذ الدكتور أديب ذياب حمادنة صاحب القلب والعلم الكبيرين الذي أصبح أباً، وأخاً كبيراً لجميع الطلبة، والدكتور سامي محمد الهزايمة الذي كان وما زال سامياً بخلقه وعلمه، على تشريفهم أياي بمناقشة هذه الرسالة وإثرائها بآرائهم السديدة.

والشكر موصول لشعب المملكة الأردنية الهاشمية على حسن ضيافتهم، إذ كانوا بمثابة الأهل لجميع الطلبة، يواسوننا في أوجاعنا وهمومنا، سائلين الله عز وجل أن يديم عليهم نعمة الأمن والأمان وعلى جميع المسلمين.

وختاماً لا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر والتقدير مصحوباً بالود والوفاء لكل من وقف إلى جانبي من أصدقائي، راجياً من الله تعالى أن يكون لهذا الجهد المتواضع فائدة ترجى ونفع يتحقق، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم، ومن الله التوفيق.

الباحث

فهرست المحتويات

فهرست الجداول

فهرست الملاحق

فهرست الأشكال

"مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن"

إعداد

سعيد عطوان عباس

إشراف

الدكتور حمود العليمات

الملخص

هدفت هذه الدِّراسة إلى تعرف "مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن ". ولتحقيق هذا الهدف سعت الدِّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية؟

2- هل النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية متدرجة في موقعها حسب درجة مقروئيتها؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

4- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن؟

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدِّراسة، وتكون مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في مديرية تربية قصبة المفرق، والموضوعات القرائية في كتاب لغتنا العربية المقرر على طلبة الصف السابع الأساسي جميعها، واشتملت عينة الدِّراسة على (270) طالباً وطالبةً، من طلبة الصف السابع الأساسي منهم (132) طالباً، و(138) طالبةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من (ثمان) مدارس حكومية تابعة لمديرية تربية قصبة المفرق للعام الدِّراسي 2014 – 2015، منها (أربع) مدارس للذكور، و (أربع) مدارس للإناث، وقد تم اختيار شعبة واحدة من كل مدرسة بالطريقة

العشوائية. أما عينة الموضوعات فقد تم اختيار ثلاثة نصوص قرائية من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي لم يسبق لأفراد عينة الدِّراسة الإطلاع عليها اُختيرت بالطريقة العشوائية أيضاً.

وللإجابة عن أسئلة الدِّراسة، أعد الباحث اختباراً من نوع اختبار التتمة (كلوز) كأداة لقياس مقروئية النصوص القرائية، وطبق الاختبار على عينة الدِّراسة بعد التحقق من صدقه وثباته، إضافة إلى بناء اختبار تحصيلي لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدِّراسي ودرجة مقروئية الكتاب المدرسي، وتم تطبيقه على عينة الدِّراسة بالنسبة للطلبة نفسها بعد التأكد من صدقه وثباته، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة ما يأتي:

1- إنَّ النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تقع في المستوى الإحباطي من مستويات المقروئية.

2- إنَّ النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية غير متدرجة حسب درجة مقروئيها.

3- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

4- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي.

وفي ضوء نتائج الدِّراسة أوصى الباحث بعدة توصيات.

الكلمات المفتاحية: المقروئية، كتاب لغتنا العربية، الصف السابع الأساسي

الفصل الأول

خلفية الدِّراسة وأهميتها

مقدمة:

تعد القراءة إحدى الوسائل المهمة لاكتساب العلوم المختلفة والمعارف، فبالقراءة تحيا العقول وتستنير الأفئدة، ويستقيم الفكر، حيث حرصت الأمم المتيقظة على القراءة فانتشر العلم عندها وسهلت أسبابه وجعلت مفتاح ذلك كله من خلال التشجيع على القراءةِ، وتعد من أهم وسائل نقل ثمرات العقل البشري وآدابه ومنجزاته، وتُسهم القراءة في تكوين الشخصية النامية المبدعة والمبتكرة، وتشكيل الفكر الناقد للفرد، وتنمي ميوله واهتماماته، وهي مفتاح المعرفة وطريق الرقيِّ، فما من أمة تقرأ إلا ملكت زمام القيادة وصارت في مصافِ الدول المتقدمة، وسجل التاريخ لها – بماء الذهب–، سطور عز وكرامة وكانت في موضع الرِّيادةِ.

فالقراءة إحدى أسس الحضارة والثقافة لأيِّ مجتمع، بها يقاس رقيِّ الأمم والمجتمعات، لأنها وسيلة الأفراد لمواكبة التطور في ميادين الحياة كافة، وفي هذا الصدد يقول الفيلسوف الانكليزي (فرانسيس بيكون) المشار إليه في صومان (2009:76) "إنَّ القراءةَ تصنع الإنسانَ الكاملَ فهي بوابة الفرد إلى المعرفة واكتساب المعلومات ووسيلة لزيادة الخبرات في المواد الدِّراسية المختلفة".

إذا كانت القراءة بمختلف أشكالها مصدراً رئيساً للمعرفة في أرحب مستوياتها، وأوسع أبعادها، وأرقى صورها، فإنها تُعد كذلك ركيزة أساسية في تحسين الصحة النفسية، والعقلية وتعديل سلوك الإنسان (singh, 2009).

فالقراءة عملية عقلية تتضمن تفاعل القارئ مع الموضوع من جهة، ومن جهة أخرى يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات العقلية عما يقرأ، وتسعفه ذاكرته في بناء هذه التمثيلات، حيث أنه يستثمر ما لديه من معارف ومعلومات سابقة عن الموضوع الحالي، أو استخلاص المعنى منه، أو في بناء النص المقروء بناءً جديداً يجعله يختلف قليلاً أو كثيراً عن النص الأصلي، ليصل القارئ بهذا النص إلى درجة الإبداع القرائي (جاب الله ومكاوي وعبد الباري،2011).

وفي السياق ذاته يؤكد عبد الباري (2010) أنَّ القراءة عملية بنائية تتطلب من القارئ القيام بجهد عقلي، يتمثل في التفاعل الإيجابي بين (القارئ)، وبين (النص القرائي) في إطار سياق ثقافي للفرد، يُمثل مرجعية يحتكم إليها الفرد عندما يصعب عليه فهم الموضوع، لذا فالغاية من القراءة – بصفة عامة – هي حُسن تصور القارئ للمعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط، وهو ما أطلق عليه الفهم القرائي، هذا الفهم لا يقتصر فقط على المعنى العام أو السطحي، وإنما يتضمن الفهم الضمني وهو ما يُشار إليه بما بين السطور، وما وراء السطور، ويتم ذلك من خلال اتحاد الذات مع الموضوع ليكون كل منهما الوجه المقابل للآخر، بمعنى أن يُبحر القارئ مع النص القرائي، لا ليحدد المعلومات السطحية أو المباشرة المتضمنة في الموضوع فحسب، وإنما ليتفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً يصل بهما إلى حالة من التوحد، بحيث يصبح القارئ مقروءاً والمقروء قارئاً.

فالقراءة بهذا المعنى هي أساس النمو العقلي للفرد، إذ أنَّ استعدادات الفرد العقلية تنمو وتتشكل في أفضل صورة ممكنة عن طريق ما تُقدمه القراءة للفرد من ثقافة ومعرفة، إذ أكدت كثير من الدِّراسات النفسية أنَّ الأفراد الذين ينتمون إلى بيئة مُتقدمة قرائياً تكون فرصة نموهم العقلي أفضل من الأفراد الذين ينحدرون من بيئة محدودة قرائياً (صومان، 2010).

وللقراءة أهميتها الملموسة في حياة الأفراد والمجتمعات، فعن طريقها ينمو تفكير الفرد وتزداد ثقافته، وتتسع آفاقه الفكرية، ويكتسب كثيراً من مهاراته وخبراته، ويغدو أكثر قدرة على الإسهام في رقيِّ مجتمعه وازدهاره، وبها ينقل تجاربه إلى الآخرين ويتلقى تجاربهم وبذلك نمت المجتمعات وتطورت (الموكلي،2002).

وعلى المستوى التعليمي تشكل القراءة المحور الرئيس لدى الطلبة على اختلاف مراحلهم، باعتبارها من أهم وسائل استثارة قُدراتهم، وإثراء خبراتهم، وبالتالي زيادة معلوماتهم ومعارفهم، وفي إكسابهم ثروة لغوية من المفردات والتراكيب، تسهم في الارتقاء بهم اجتماعياً ومعرفياً على حد سواء (علاونة، 2001). وبذلك تُعد القراءة من أهم استراتيجيات التعليم في جميع المناهج الدِّراسية، وعلى ذلك لم تعد مسؤولية إكساب الطلبة مهارة القراءة مُلقاة على عاتق مُعلم اللغة العربية وحده، بل إنَّ مُعلمي المواد الدراسية الأخرى مُطالبون أيضاً بأن يعملوا على إكساب طلبتهم مهارة القراءة وفَهم المقروء(أمبوي والعريمي، 2004).

فالقراءة عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية الرسمية حيث تأخذ دوراً مركزياً فيها، وهي الوسيلة الأساسية لتحقيق مرامي التربية التي هي بالضرورة مرامي المجتمع، فإنَّ أي مجتمع من المجتمعات الإنسانية لابد أن يعيش في حالة حركة وتطور مستمرين، ومن ثم لابد أن تكون المناهج القرائية مرنة وقابلة للتعديل والتطوير تبعاً لتطور ذلك المجتمع (أبو حويج، 2006).

لذلك أخذت الدول العربية تُولِي عناية كبيرة بعملية تطوير مناهج التعليم، لاسيَّما مناهج اللغة العربية؛ لتجعلها أداة فاعلة في التعبير عن فلسفتها، ومراميها، وليتواكب مناهج اللغة العربية هذه التحولات، وتكون على اتصال وثيق بها بوصفها مُعبرة عن حركة المجتمع وتطوره، فالحاجة إلى تطويرها مستمرة، وهذا الأمر لا يُمكن تحقيقه على نحو يُلبي تلك التحولات إلَّا وفق أُسس علمية صحيحة مستندة إلى دراسات ميدانية وتقويمية حقيقية (الساموك، والشمري، 2005).

وقد انعكس الاهتمام بالمنهاج المدرسي عموماً، ومنهج اللغة العربية خصوصاً على الكتاب المدرسي نظراً لمكانته في تنمية قُدرات الطلبة، إذ يُعد الكتاب المدرسي من أبرز وسائل التعليم بصفة عامة وتعليم القراءة بصفة خاصة فهو أساس العملية التعليمية، وهو الوعاء الذي ينهل منه الطلبة المعارف التي يحتاجون إليها في أثناء دراستهم، فإذا بُني الكتاب المدرسي على أُسس تربوية سليمة وتضمن مادة تعليمية مفيدة ومشوقة، ومنسجمة مع قدرات الطلبة، وصيغ بأسلوب سلس مقروء، لا شك أنه سيساعد على بناء علاقة قوية بين المادة الدِّراسية والطلبة، ويسهم في بناء اتجاهات ايجابية لدى المتعلم نحو القراءة والاستمتاع بها(الكندري، 1991).

ويرى زيتون (2007) أنَّ الطلبة يبنون معرفتهم ومفاهيمهم بأنفسهم، من منطلق أنَّ الأهداف والغايات التربوية تتغير وتتطور باستمرار نتيجة لتغير متطلبات المجتمع وظروفه، وهذا يعني أنَّ المحتوى التدريسي المنتظم في الكتاب المدرسي يجب أن يكون قابلاً للقراءة بشكل يُمكِّن الطلبة من فهم المعاني المتضمنة فيه، بما يتناسب مع إمكانياتهم العقلية والقرائية.

وتُعد الكتب المدرسية المرآة لثقافة الدولة وهويتها وحضارتها، وانعكاساً لمستوى التقدم فيها، لذا فلا غرابة أن تلقى الكتب المدرسية العناية والاهتمام ليس من قبل القائمين على التربية

فحسب، بل حتى من أعلى سلطة في البلد، كونها تترجم سياسة التعليم وتبني الاتجاهات المأمولة في النشء الجديد بما تشتمل عليه من علوم وقيم وأخلاق ومبادئ (النصار، 2006).

فإذا كان الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية، فإنَّ القراءة وسيلة وهدف في آن واحد، لأنها منفذ مهم من منافذ المعرفة، تزود الطلبة بالمعلومات، والقيم، وتعمل على صقل شخصيتهم، من خلال تفاعلهم مع النص المقروء، مما يستدعي استخدام الأسس العلمية وبلغة واضحة ميسرة بعيدة عن التعقيد النحوي، وقريبة من الطلبة، عند تأليف الكتاب المدرسي؛ من أجل الوصول بالطلبة إلى قراءة مستنيرة يستطيعون من خلالها فهم ما يقرؤنه وتوظيفه في حياتهم اليومية.

ويرى فيليب وجيل (Philip & Gail,1988) في دراسة لهما عن واقع الكتب المدرسية في البلاد العربية أنَّ معظم هذه الكتب المدرسية في البلاد العربية لم توضع بناءً على نتائج أبحاث ودراسات ميدانية حقيقية طُبقت على واقع الطلبة المستهدفين في الكتاب المدرسي، مما يستدعي القيام بالدِّراسات على الكتب المدرسية لوضعها بشكلها النهائي قبل إقرارها وتعميمها كي تتلاءم ومستويات الطلبة.

ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي وموقعه البارز في العملية التربوية، فقد أصبح من الضروري أن يكون الكتاب خاضعاً لمبدأ الاستمرارية ليتماشى مع نضج المتعلمين ومستواهم من حيث الأسلوب، والمادة العلمية فيه، فالكتاب المدرسي ليس مجرد كتاب يكتب لأي قارئ، بل يُكتب لقارئ في سن ومرحلة معينة من النضج العقلي، وهذا يعني الأخذ بالحسبان عند تأليف الكتب المدرسية مدى التوافق بين محتويات الكتب وقابليات الطلبة من حيث صعوبة لغتها، وتعقد أسلوبها، وطبيعة عرضها، لتحقيق مبدأ الاستمرار الأفقي والعمودي (نجادات، 2000).

وهذا ما أكدته المؤتمرات العلمية والندوات التربوية التي عقدت في عدد من الدول العربية منها العراق والأردن، فقد أكد المؤتمر العلمي الحادي عشر الذي عقد في العراق على وجوب مواصلة تطوير الكتب المدرسية في كافة جوانبها لمواكبة التطورات المتسارعة في عالم التعليم (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2005)، كما أكد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي انعقد في الأردن على ضرورة اتباع آلية جديدة في إعداد الكتب المدرسية،

والأخذ بطريقة المشروع المتكامل، بحيث يكون الفريق المكلف بإعداد الكتب المدرسية متخصصا ًوملماً بالجوانب العلمية، والنفسية، والتربوية، واللغوية، والفنية، الأمر الذي جعل وزارة التربية والتعليم الأردنية تنظر إلى الكتاب المدرسي كأحد المداخل المهمة في تقويم الواقع التربوي للنظام التعليمي وفي بناء خطتها للتطوير التربوي في الأردن (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1987).

وعلى الرغم من هذه الدعوات إلا أنَّ الواقع يشير بخلاف ذلك ففي الدِّراسة التي أجراها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (المركز الوطني الأردني لتنمية الموارد البشرية، 2001) اتضح أنَّ الكتب المدرسية مازالت تنحو منحى تقليدياً من حيث تركيزها على السرد، واهتمامها بالمعلومات، دون أن تهتم بتنمية مهارة التفكير عند الطلبة، أو أن تعطيهم فرصة لتوليد المعرفة، وكشفت كذلك عن محدودية دور المعلمين في المشاركة في إعداد المناهج، وعن ضعف في التنسيق بين عمليات تصميم المناهج وإعداد الكتب المدرسية، وضعف دور لجان ضبط جودة الكتب المدرسية المؤلفة، وأنَّ عملية إعداد الكتب المدرسية لا تستند إلى التقويم الموضوعي العلمي.

ويجد الباحث أنَّ هذا الواقع للكتاب المدرسي في الأردن يعود في جزء كبير منه لعدم الاهتمام بمقاييس حقيقية تقيس مناسبته للفئة العمرية التي أعد لها، ومن هذه المقاييس التي لم تلق الاهتمام اللازم عند تأليف الكتاب المدرسي مقاييس المقروئية.

إنَّ المقروئية مصطلح يشير لجميع العوامل التي تؤثر في نجاح قراءة النصوص وفهمها، سواء أكانت هذه العوامل متعلقة بالقارئ أم متعلقة بالنصوص المكتوبة، وتأتي سهولة القراءة والفهم نتيجة التفاعل بين النصوص المكتوبة والقارئ (بني صعب، 2008).

ومن أجل إيجاد التوافق والانسجام بين القارئ والمقروء أدى إلى أن يكتسب موضوع المقروئية أهمية متزايدة في الوقت الحاضر، وقد أصبح الاهتمام لا يقتصر على ميدان التعليم، بل شمل أيضاً الكتب جميعها، وبذلك نظر إلى المقروئية على أنها إحدى الوسائل والمعايير المفيدة في تطوير الكتب المدرسية والتعرف إلى مستوى صعوبتها (حبيب الله ،1997).

لذا فإنَّ دراسة مقروئية الكتب المدرسية لها أهمية تربوية كبيرة يحتاجها مؤلفو الكتب في تحديد مواصفات المادة حسب المرحلة القرائية، بحيث تصل المادة التعليمية إلى أكبر نسبة من المتعلمين وبذلك يتحقق الغرض من كتابتها وتقديمها للقارئ، فالتوافق بين القارئ والمقروء يعد من أهم مواصفات الكتاب المدرسي الفعّال فالقيمة الحقيقية للمادة المقروءة تكمن في فهم القارئ للمقروء وفي مدى مناسبتها لمستوى قدرته القرائية (الرشيدي،2005).

ويمكن تقدير مدى اهتمام العالم المعاصر بعامل المقروئية من النظر إلى ما أورده فراي (fry) المشار إليه في (ياسين، 2009) من أنَّ قاعدة بيانات (Eric) أشارت عام (2005) إلى (2500) أشارة مرجعية تحت عنوان مستوى المقروئية، مِما يدلل على الاهتمام المبكر بعامل المقروئية في الأدب التربوي العالمي، ودورها في تذليل صعوبات التعلم عامة وتعلم القراءة خاصة، ويظهر الأدب التربوي وجود علاقة طبيعية قائمة بين نوع المعرفة المتداولة، ودرجة مقروئية المادة المكتوبة والمطبوعة.

وتعد معرفة المقروئية من حيث السهولة والصعوبة أمراً ضرورياً، وذلك لأنَّ فهم القارئ يتوقف على كون المادة في مستوى قدرته القرائية، فإذا أُعطي الطلبة مادة مكتوبة تفوق مستوى قدرتهم على القراءة فإنهم سيتعرضون لمستويات عليا من الإحباط والقلق أحياناً، هذا وقد اتسعت دراسة المقروئية، فخرجت خارج إطار الكتب المدرسية، لتصل إلى الصحافة والمقررات الجامعية والعلمية والأدبية على حد سواء (الكندري، 1991). كما أنَّ النص المقروء بما يشتمل عليه من خصائص يعد ضمن أهم مجموعة العوامل التي تؤثر في الفهم القرائي، ففهم المقروء يعد بعداً من أبعاد المقروئية، وعليه فانَّ الفهم القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق الطلبة من خلالها إلى تعلم المواد الدراسية المختلفة واستيعابها (عبد الوهاب، 2008).

ومن خلال الاطلاع على الأبحاث والدِّراسات السابقة التي أُجريت حول المقروئية تبين للباحث بأنَّ هناك أكثر من طريقة يستطيع الباحث أو المؤلف أو واضع المنهاج استعملها لقياس مدى مناسبة المادة التعليمية المقررة للطلبة في الكتب المدرسية للصفوف والمستويات المختلفة منها: طريقة آراء المحكمين، و طريقة معادلات المقروئية، وطريقة اختبار الاستيعاب، وطريقة اختبار التكملة، وطريقة اختبار التتمة (كلوز).

وقد تبين للباحث بعد الإطلاع على عدد من الدِّراسات التي أُجريت أنَّ المقروئية ذات أبعاد عربية وعالمية، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى تدني مستوى مقروئية الكتب المدرسية منها دراسة عمر(2000) لقياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي في غزة بأنه يقع في المستوى الإحباطي، كما أشار الناجي (2003) أيضاً في دراسته لقياس مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي إلى أنَّ معظم الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، وفي هذا الاتجاه أشارت نتائج دراسة مفلح (2005) إلى أنَّ النصوص القرائية في كتاب (لغتنا العربية) للصف الرابع الابتدائي المقرر يقع في المستوى الإحباطي، ودراسة ديفد (David,2006) للمرحلة الثانوية التي أظهرت عدم مناسبة كتب العلوم لمستوى الطلبة.

وتفيد دراسة مقروئية الكتب المدرسية في جوانب متعددة، وأخصها إعداد المواد المكتوبة التي تتفق ومستويات طلبة الصفوف الدِّراسية المختلفة، من حيث القدرة على القراءة تسهيلاً للفهم، وتجنباً لما يتعرض له الطلبة من إحباط أو يأس في حالات ضعف الفهم، وقلة التحصيل، والرسوب (الكندري، 1991). وقد أكدت العديد من الدِّراسات منها دراسة أمبوي سعيدي والعريمي (2004)، ودراسة سليمان (2002)، ودراسة أبو صليط (2006) بأنَّ التحصيل الدِّراسي لدى الطلبة بمختلف المستويات يقل عندما يكون مستوى مقروئية كتابهم أعلى من مستواهم القرائي، وهذا ينعكس على زيادة سعة الفجوة الأكاديمية ما بين قدرة الطالب ومضمون الكتاب ومع مرور الوقت يزداد عمق هذه الفجوة، وهذا يؤكد العلاقة الارتباطية ما بين التحصيل الدِّراسي ومقروئية الكتاب المدرسي.

وانطلاقاً من تأثير المقروئية على القدرة المعرفية التراكمية لدى المتعلم، حرص الباحث على قياس مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي لانَّ الطالب في هذا الصف يكون قد وصل إلى مرحلة تعليمية تتطلب منه السرعة في القراءة وفهم المقروء نظراً لكم المعرفة الكبير الذي يتلقاه، إضافة إلى أنَّ هذا الصف يمثل نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

مشكلة الدِّراسة:

تعد القراءة أساساً مهماً في بناء الشخصية الإنسانية، ووسيلة الفرد في تكوين ميوله، واتجاهاته، وتعميق ثقافته وهي وسيلة الفهم وتحصيل المعرفة، والتعليم والتعلم وأنَّ أهميتها ازدادت بازدياد التطور المعرفي والتكنولوجي، والتقدم الهائل الذي حصل في مجالات الحياة فأصبحت القراءة ضرورة ملحة ولازمة من لوازم الإنسان الذي ينشد التحضر والتقدم.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للقراءة إلا أنَّ الواقع يشير إلى تدني المستوى القرائي وتراجعه لدى الطلبة في مراحل التعليم العام، فقد أثبتت الدِّراسات التي أجرتها وزارة التربية والتعليم الأردنية هذا الواقع ومنها الدِّراسة التي أُجريت عام (2008) وشملت طلبة الصف العاشر الأساسي – وهو صف متقدم – حيث أظهرت النتائج تدني المستوى القرائي للطلبة في هذا الصف، وكذلك الدِّراسة التي أُجريت عام (2012) على طلبة الصفوف الأولى من المرحلة الأساسية، والتي أكدت تدني المستوى القرائي، وآخر هذه الدِّراسات الدِّراسة التي أُجريت عام (2014) على طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، والتي أكدت أنَّ أغلب الطلبة عينة الدِّراسة لا يجيدون القراءة، ولقد عزت الوزارة هذا التدني في جزء منه إلى تدني مستوى المقروئية للكتاب المقرر الذي هو غالباً ما يكون أعلى من مستوى الطلبة.

وعلى الرغم من سعي الأردن إلى تطوير الكتاب المدرسي منذ عام (1987) مروراً بمشروع التطوير التربوي من أجل الاقتصاد المعرفي (Erfke1) الذي بدأ عام (2003) والذي استهدف الكتب المدرسية، إلا أنَّ الكتاب المدرسي وخصوصاً كتاب اللغة العربية ما زال يعاني من تدني مستوى المقروئية وهذا ما أكدته العديد من الدِّراسات منها دراسة ياسين (2009)، ودراسة المومني (2011).

ونظراً للشكوى المتزايدة للمعلمين والطلبة من صعوبة كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، ظهرت فكرة الدِّراسة الحالية وهي محاولة متواضعة للكشف عن مستوى مقروئية هذا الكتاب.

أسئلة الدِّراسة:

1. ما مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية؟

1- هل النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية متدرجة في موقعها حسب درجة مقروئيتها؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن؟

أهمية الدِّراسة:

تتمثل أهمية هذه الدِّراسة من خلال وقوفها عند مشكلة مهمة من مشاكل التعليم وهي الضعف الذي يعاني منه طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن لمقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية، كما تكتسب هذه الدِّراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، فمستوى مقروئية الكتاب المدرسي لا تقتصر أهميته على كتب اللغة العربية فقط بل تتعداه إلى بقية العلوم والمعارف الأخرى، إضافة إلى انسجامها مع مشاريع التقويم والتطوير المستمرين للمناهج والكتب المدرسية في جميع المراحل الدِّراسية في الأردن، ، لذلك يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدِّراسة في الجوانب الآتية:

1- من الممكن أن تمثل نتائج هذه الدِّراسة محاولة جادة لمعرفة مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي.

2- قد تسهم هذه الدِّراسة في مساعدة القائمين على مناهج اللغة العربية في حل مشكلة سوء فهم المادة المقروءة أو تذليل صعوبة قراءتها الناتجة عن عدم التوافق بين المادة التعليمية والقدرات القرائية للطلبة.

3- يأمل الباحث أن تلفت نتائج هذه الدِّراسة نظر مؤلفي الكتب ومطوري المناهج في الأردن إلى ضرورة الاهتمام بمقروئية الكتاب المقرر على أشكاله المختلفة، قبل تقديم هذه الكتب إلى الطلبة في التعليم العام.

4- من المتوقع أن يستفيد الباحثون من نتائج هذه الدراسة لإجراء دراسة مماثلة.

حدود الدِّراسة ومحدداتها:

1. الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدِّراسة على قياس مقروئية نصوص قرائية من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن.
2. الحد المكاني: اقتصرت هذه الدِّراسة على المدارس الحكومية التابعة لمركز تربية قصبة المفرق.
3. الحد البشري: اقتصرت هذه الدِّراسة على عينة متمثلة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمركز قصبة المفرق.
4. الحد الزماني: أجريت هذه الدِّراسة في الفصل الأول للعام الدراسي 2014 – 2015.
5. كذلك تتحد نتائج هذه الدِّراسة بأدواتها والمتمثلة باختبار التتمة، واختبار التحصيل المعد لذلك.

التعريفات الإجرائية:

المقروئية: يقصد بها درجة سهولة أو صعوبة النص المقروءة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في اختبار التتمة (كلوز) المعد من قبل الباحث.

كتاب لغتنا العربية: وهو الكتاب الذي قررت وزارة التربية والتعليم الأردنية تدريسه لطلبة الصف السابع الأساسي للعام الدراسي (2014-2015)، والمتضمن مجموعة من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية، والنصوص الشعرية والقرائية، والأنشطة، والتمرينات.

الصف السابع الأساسي: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية من مراحل التعلـيم فـي الأردن والذي تتراوح أعمار الطلبة فيه من 12- 13 سنة.

اختبار التتمة: هو اختبار لقياس مستوى المقروئية ويتم من خلال حذف كلمات منظمـة مـن النص ويطلب من الطالب استرجاعها.

المستوى المستقل: هو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب قراءة النص واسـتيعابه معتمـداً على نفسه دون مساعدة المعلم وقيسَ إجرائياً في هذه الدراسة بحصول الطالب على درجة تتراوح بين (60 – 100%) في اختبار التتمة (كلوز).

المستوى التعليمي: هو المستوى الذي يستطيع عنده الطالب أن يقرأ النص ويستوعبه بمساعدة المعلم وقيسَ إجرائياً في هذه الدراسة بحصول الطالب على درجة تتراوح بين (40 – 59%) في اختبار التتمة (كلوز).

المستوى الإحباطي: هو المستوى الذي يعجز فيه الطالب عن قراءة النص واسـتيعابه حتـى بمساعدة المعلم وقيسَ إجرائياً في هذه الدراسة بحصول الطالب على درجة تقل عـن (40%) في اختبار التتمة (كلوز).

الفصل الثاني

الأدب النظري، والدِّراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الفصل الأدب النظري المتعلق بموضوع الدِّراسة الحالية وقد تم تقسيمه إلى ثلاثة محاور رئيسة، ويتضمن كذلك الدِّراسات العربية السابقة التي تتعلق بمقروئية كتب اللغة العربية، والدِّراسات الأجنبية التي تتعلق بمقروئية كتب العلوم الأخرى.

الأدب النظري:

المحور الأول: القراءة:

تعد القراءة فناً لغوياً معين العطاء، وهي المنبع الذي ينهل منه الفرد ثروته اللغوية، ويثري بها معجمه اللغوي، وهي مصدر الثقافة الإنسانية، وكنز العلوم، حيث يرتشف الإنسان بواسطتها ما يغذي العقل ويهذب العاطفة، إضافة إلى أنها وسيلة لاتصال الفرد بعقول الآخرين وأفكارهم، من خلال تقليب النظر والبحث في علوم العلماء، والأدباء، ودهاة الأمم، ولها أثرها البالغ في تكوين الشخصية الإنسانية بإبعادها المختلفة، كما أنها تعد أداة رئيسة في التحصيل وملء وقت الفراغ (عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي، 2005).

مفهوم القراءة:

ليست القراءة عملية حديثة العهد إنما يرجع أصلها سواء أكانت مكتوبة باليد، أم مطبوعة إلى الماضي البعيد عندما بدأ الإنسان استخدام الصور، والرموز كوسيلة لإبلاغ الرسائل، أو تاريخ الحوادث. وعلى الرغم من هذا التاريخ القديم لها إلا أنها بقيت كما هي مختصرة على التلفظ الصوتي والتعرف إليه واستمر الحال كذلك حتى مطلع القرن العشرين الذي شهد إضافات مهمة على مفهومها يمكن رصده على النحو الآتي:

في مطلع القرن العشرين:

كان مفهوم القراءة حتى ذلك الوقت مقتصراً على عنصر واحد، وهو التعرف إلى الحروف والكلمات، والتلفظ بها، ولذا فإنَّ هدف المعلمين آنذاك أن يتقن الطلبة عمليتي (التعرف ، ومن

ثم النطق) ونتيجة لهذا فإنَّ جُلّ الأبحاث التي دارت حول القراءة كانت منصبة على النـــواحي الفسيولوجية التي ترتبط بالقراءة كحركات العين، وجهاز النطق (البجة، 2005).

أما في العقد الثاني من القرن العشرين:

توسعت في هذا العقد الدِّراسات والأبحاث المتعلقة بـــالقراءة فتناولـــت أخطـــاء التلاميـــذ، وبخاصة الكبار منهم في قراءة الجمل والفقرات، فقد أجرى العالم (ثور نديك) أبحاثاً في هـــذا الجانب، وخرج بنتيجة مفادها أنَّ القراءة ليست عملية آلية خالصة، محـــصورة فـــي مجـــرد التعرف والنطق كما كان يفهم منها، ولكنها عملية معقدة كالعمليات الرياضية تتطلـــب الفهـــم، والربط، والاستنتاج، وكان لهذه النتيجة تأثيراً كبيراً في مفهوم القراءة، مما أدى إلـــى إضـــافة عنصر آخر جديد لمفهومها وهو الفهم، وكان لإضافة عنصر الفهم إلى عنصر التعرف والنطق أن أُضيف عنصر ثالث وهو(النقد) فقد أثبتت التجارب، والأبحاث المتعددة أنَّ القراءة تختلـــف حسب الغرض منها، واختلاف موادها وهذا يعني أنَّ النشاط القرائي الذي يقوم به القارئ ليس متشابهاً في كل الأحوال ، مما نجم عنه الاهتمام بالسرعة القرائية للإلمام بالمقدار الضخم الذي يخرج من أروقة المطابع ودور النشر، وبالتالي فقد اخذ القارئون يتخيـــرون ويُمـــايزون بـــين المادة المقروءة، مما نجم عنه عنصر ثالث جديد وهو النقد والحكم على ما يريـــدون قراءتـــه (زايد، 2006).

في بداية العقد الثالث من القرن العشرين:

في هذا العقد شهد مفهوم القراءة نقلة نوعية جديدة، فبعد أن كانت القراءة في العقد السابق عملية نطق وتعرف، وفهم، ونقد انظم إلى هذه العناصر الثلاثة عنصر رابع وهو أنها نـــشاط فكري يؤدي إلى حل المشكلات، وهذا يعني أنها أصبحت نشاطاً فكرياً متكـــاملاً. ومـــن هـــذه العناصر مجتمعة بدأ مفهوم القراءة يتغلغل في عمليات التعلم فغدا مفهومها يقوم علـــى أبعـــاد أربعة : التعرف والنطق، والفهم، والنقد، وحل المشكلات (الحلاق، 2010).

ويشير الأدب التربوي الحديث في نظرته للقراءة إلى توجهين هما: التوجه الأول ويعتني بفهم طبيعة القراءة من خلال بناء تصورات حول العملية العقلية التي تجري داخل ذهن القارئ أثناء عملية القراءة؛ فذلك يساعد على فهم ما يقوم به القارئ أثناء القراءة، أما التوجه الثاني فيعنى بالتحول في اهتمام الباحثين إلى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها القارئ في قراءته للنصوص المختلفة بدلاً من تركيزهم على القراءة كمضمون أو كمنتج سيرج (Serag, 2000).

وفي ضوء هذا التطور لمفهوم القراءة فقد عرفها كل من:

- العلاونة (2001، 12) بأنَّ "القراءة هي الوسيلة التي يستطيع القارئ من خلالها الوصول إلى المعنى الذي تقصده تلك الحروف والكلمات والجمل المُرمزة، سواء أكان المعنى فيها سهلاً ظاهراً، أم رمزاً غامضاً".

- ويرى البجة (2002، 221) "بأنها عملية عقلية، انفعالية، دافعة تشمل فك الرموز، والرسوم التي تلقاها القارئ عن طريق عينه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والتذوق وحل المشكلات".

- وعرفها سون (Son, 2003) أنها مجموعة من العمليات النفسية والعقلية على درجة عالية من التعقيد تهدف إلى فهم المعاني وربطها بشخصية القارئ والاستفادة منها في فهم اشمل للحياةَ.

- والقراءة في نظر عاشور والحوامدة (2007, 62) أنها "عملية عقلية مركبة ذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أنَّ كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتاجها ولا تتم بدونها، فإنَّ عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج".

يرى الباحث أنَّ تعريفات القراءة السابقة قد ركزت على أنها عملية عقلية أكثر من كونها عملية فك للرموز، هدفها الوصول لفهم المادة المقروءة، مما يتطلب استخدام المعرفة السابقة من قبل القارئ.

ويعرفها الباحث: أنها نشاط عقلي فاعل يتمثل في فهم واستنتاج المعنى من المادة المقروءة في ضوء المعرفة السابقة للقارئ.

أهمية القراءة:

لقد احتلت القراءة مكانة بارزة بين مهارات الاتصال اللغوي، وقد تجلت هذه المكانة في قوله تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ (٢) ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ (٣) ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ (٤) عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ (٥) ﴾ [العلق: ١ – ٥] إنَّ الآيات الكريمات يتضمنَّ أول التنزيل من القرآن الكريم على نبينا العظيم "محمد" صلى الله عليه وسلم، فنجد فيها أنَّ أول مفردة خاطب بها الباري عزَّ وجل نبيه الكريم هي (اقرأ) ودليل أهمية القراءة يتجلى في تكرار هذه المفردة. وهذا يعني بوضوح أنَّ القراءة هي السبيل الفعّال للمعرفة، إذ بها تفتح نوافذ الذهن على المعارف، والعلوم، وأسرارها فهي نافذة من نوافذ العقل الإنساني لامتلاك العلم، وبها تفتح له كنوز المعرفة الإنسانية، التي ينهل منها الإنسان المعارف والآداب ويتذوق الفنون (عطية، 2008).

وتعد القراءة أساساً لكل تقدم بشري، فمن خلالها يُكون الفرد اتجاهاته وقيمه وفكره وخبرته، التي تتعمق من خلال إجادته للقراءة وفنونها، لتجعله يتصل بالعالم المحيط به متفاعلاً مع مجتمعه وثقافته المختلفة، فإذا أتقن المتعلم القراءة وأجادها فأنه يصبح ممتلكاً لأداة اكتساب المعرفة (شعلان، 2011). ويمكن إجمال أهمية القراءة في النقاط الآتية:

1- إنَّ القراءة عماد الزاد الفكري واللغوي غزيرة العطاء، وأنها المورد الذي تستقي منه فنون اللغة الأخرى ومهاراتها، لأنها تتضمن الكثير من الاستعدادات والأنشطة والمهارات.

2- القراءة هي الأداء التي تطوف بفكر الإنسان في آفاق المعرفة وتمكنه من رؤية المستقبل في وضوح من الرؤيا وقدرة من التنبؤ الصحيح.

3- الكلمة المقروءة أو المكتوبة لا تزال أقوى الوسائل في اكتساب المعرفة، تقدم للقارئ في عدد من السطور العديد من المعارف المتنوعة (عبد الرحيم، 2007).

4- القراءة هي النشاط الذي يسهم في تكوين شخصية الفرد من الناحية العقلية، والاجتماعية، والانفعالية.

5- القراءة أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، وهي أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والمجتمع وأهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة (أبو الهيجاء،2001).

6- تسهم القراءة في توسيع خبرة الطلبة وتنميتها وتنشط قواهم العقلية وتهذب أذواقهم، وتشبع فيهم دافع الاستطلاع، وتمكنهم من معرفة أنفسهم والآخرين.

7- تساعد القراءة في تهذيب مقاييس التذوق الجمالي لدى الأطفال، فمن أعظم قيم القراءة أنها تساعد الأطفال على صدق الاستجابة لقصة تمتاز بجمال السرد، أو التصوير، مما يعطي القارئ فرصاً كثيرة للاختيار والمقارنة (الحلاق، 2010).

أهداف القراءة:

يعد تحديد الأهداف أمراً لابد منه في أي عمل يراد به النجاح لذلك فإنه يعد ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، لأنّ تحديد الأهداف يرشد إلى اختيار الطريقة والوسائل المساعدة، وأسلوب التقويم، وللقراءة أهداف عامة يتم السعي إلى تحقيقها من خلال ممارسة القراءة بأنواعها المختلفة. ومن هذه الأهداف العامة:

1- إكساب الفرد ثروة لغوية في التراكيب والمفردات والصور الفنية التي تعمر العديد من الكتب، وتنمية قدرته على الكتابة الإبداعية والارتقاء بمستوى التعبير في مجالات الأدب المختلفة من خلال قراءاته المتنوعة.

2- الارتقاء بفهم القارئ وتوسيع مداركه، مما يؤهله إلى عمق التفكير والقدرة على الإبداع في مجالات الحياة المختلفة.

3- وضع القواعد النحوية واللغوية موضع التطبيق في القراءة الجهرية، وتدريب الفرد على النطق السليم للألفاظ وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

4- الاطلاع على أساليب الكتابة، وطرق التعبير عبر الأفكار وتماسكها (مصطفى،2005).

5- إكساب الفرد القدرة على الرجوع إلى الكتب بحثاً عن المعرفة في معانيها المختلفة، مما يؤهله التعرف على دينه وثقافته وتراثه .

6- زيادة نمو الطلبة وإنماء خبراتهم وتنمية قدراتهم على قراءة الكلمات وتقطيعها وتحليلها ومعرفة الحروف وأصواتها، والانتقال من كلمة إلى أخرى ، ومن سطر إلى آخر.

7- تنمية الدوافع للاهتمام الدائم بالقراءة التي توحي إلى الطالب بالأفكار السديدة في حاضره، ومستقبله وتمده بما يعينه على استثمار أوقات الفراغ استثماراً جيداً وصالحاً (السليتي، 2008).

المبادئ الأساسية التي تؤثر في القراءة:

إنَّ للقراءة مبادئ أساسية لها دوراً مهماً ومؤثراً فيها وهي :

أولاً: الطلاقة: فالقراء المهرة يتعرفون إلى الكلمات بسرعة وسهولة، لذا يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست تخمينية، وكلما اتجه القارئ إلى توجيه جهده إلى شكل أو تركيب، أو أبنية الكلمات فسيفقد التركيز على المعنى، ويغلب على قراءته الوقفات الطويلة والتكرارات الكثيرة.

ثانياً: القراءة عملية بنائية تراكمية: تقوم على محاولات القارئ لاستخلاص معنى النص من خلال خبراته السابقة (الغول، 2008).

ثالثاً: القراءة عملية إستراتيجية : فالقراء المهرة يتصفون بالمرونة الذهنية، ويستخدمون الاستراتيجيات الملائمة لكل موقف أو نص قرائي، ويوجهون أسلوبهم القرائي اعتماداً على طبيعة النص موضوع القراءة والغرض منها.

رابعاً: القراءة تقوم على الدافعية: وتتطلب عملية تعلم القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة، ويصعب استمرار المحافظة على التركيز ما لم يكن النص موضوع القراءة مثيراً لاهتمام القارئ أو على الأقل له معان وأفكار جديدة (عبد الغفار، 2008).

خامساً: القراءة مستمرة مدى الحياة: فالقراءة تتحسن مع استمرار عملية الممارسة، وتزيد باطراد الإقبال عليها، ولا يمكن الوصول بالقُراء إلى مستوى الإتقان سريعاً من مرة واحدة أو

عدة مرات، وإنما يحدث التحسن فيها تدريجياً اعتماداً على النمو العقلي المعرفي من ناحية، واستمرار ممارستها من ناحية أخرى (سعد، 2006).

مشكلات القراءة:

يمكن توزيع مشكلات القراءة بين أربعة أسباب:

أولاً: أسباب تعود إلى المعلم:

وتتمثل بعدم اهتمام المعلم بتدريب الطلبة ابتداءً من الصف الأول على تجريد الحروف، وعدم اهتمامه أو عدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج، وكذلك عدم تنويعه للأنشطة والطرائق أثناء القراءة بحيث يعتمد على أسلوب نمطي متكرر، إضافة إلى عدم اهتمامه بتزويد تلاميذه بالمادة القرائية الإضافية والتي من شانها أنَّ تثري حصيلة الطلبة اللغوية، وتحببهم بالقراءة، إضافة إلى عدم اهتمامه بمعرفة مستوى الطلبة اللغوي، وقياس قدراتهم اللغوية (عاشور والحوامدة، 2003).

ثانياً: أسباب تعود إلى المتعلم:

وهي ضعف القدرات العقلية (الاستعداد العقلي) متمثلة في نسبة الذكاء العام وعدم القدرة على تذكر الكلمات، أو تتبع سلسلة الأفكار، عدم سلامة النطق وضعف البصر، وقلة الخبرات السابقة التي يمكن أن تتأسس عليها الخبرات الجديدة، وضعف المحصول اللغوي، وضعف الاستعداد للقراءة، فضلاً عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للمتعلم (عطية، 2008).

ثالثاً: أسباب تعود إلى الكتاب:

قد توضع بعض الكتب المدرسية وتقر دون أن تجرب على عينات من الطلبة خاصة في الصفوف الأساسية، أو قد يضع هذه الكتب مؤلفون بعيدون عن معايشة الطلبة مما يؤدي إلى خلوها من الموضوعات التي يميل إليها الطلبة والتي تثير فيهم الرغبة والتشويق للقراءة، إضافة إلى أنَّ بعض موضوعات الكتب أعلى من مستوى الطلبة العقلي والمعرفي (جابر، 2002).

رابعاً: أسباب تعود إلى الأسرة والبيئة الاجتماعية:

إنَّ للبيئة التي يعيش فيها الطالب أثرها في تعلمه للقراءة، فكثيراً ما يكون الضعف القرائي سببه إهمال الأسرة لأبنائها في بدء تعلمهم المهارات القرائية، وقلة انتباهها إلى تنظيم أوقات فراغهم، والاستفادة منها في التدريب على مهارات القراءة، وقد يعود هذا إلى تدني مستوى الأسرة التعليمي، وابتعادها عن المطالعة، وضعف التنسيق مع المدرسة لحل مشكلاتهم القرائية (الغول،2009).

في ضوء ما تقدم يرى الباحث بأنَّ القراءة هي وسيلة الفرد نحو العلم والمعرفة والمتعة، كما أنها النشاط الذي يسهم في بناء شخصيته، إضافة إلى أنها وسيلة للتواصل الاجتماعي والثقافي والمعرفي بين الأفراد والمجتمعات على اختلاف ثقافتهم وخبراتهم، وتكون اتجاهاتهم وميولهم وآراؤهم نحو ما يحيط بهم؛ مما يسهم في تقدم وازدهار مجتمعهم، فالقراءة غذاء العقل والروح، إضافة إلى أنها وسيلة الاتصال الفكري بين الأفراد وبين المجتمعات حيث تعمل على تنظيم أفكار المجتمع وتقاربها.

ومن هنا تأتي أهمية إعداد القارئ الجيد القادر على التعامل مع النصوص المكتوبة والقيام بالمهارات القرائية على أكمل وجه، فالقراءة ليست مهارة واحدة بل هي عدة مهارات متنوعة ومختلفة، بحسب المادة المقروءة، والغرض من القراءة، وهذه المهارات تكون متدرجة ومتصلة وفقاً لخصائص النمو الفكري واللغوي للفرد.

ولتحقيق هذا الهدف يترتب على معلم اللغة العربية أن يساعد طلبته على تطوير قدراتهم القرائية اللازمة لفهم النصوص القرائية، من خلال معرفته العلمية بإستراتيجيات القراءة الفعالة التي يمكنه أن يستخدمها في الغرفة الصفية، إضافة إلى معرفته بالمهارات القرائية اللازمة التي يحتاجها الطلبة لفهم النصوص، وتطوير اتجاهه نحو القراءة، فاتجاه المعلم الايجابي نحو القراءة واستشعاره لأهميتها ينعكس على اتجاه الطلبة نحوها ورغبتهم في تطبيق ما تعلموه من هذه المهارات عند قراءتهم لأي نص قرائي، إذ إن المعلم الذي يتميز باتجاه ايجابي نحو مهارات القراءة يعمل على نقل هذا الاتجاه إلى طلابه أثناء تدريسه لهم، وهذا ما أكده فيرجان ولورنس (Virginie & Laurence, 2002)، من أن هناك علاقة قوية بين ميل المعلم واتجاهه لطرح القضايا واستخدام استراتيجيات التدريس التي يؤمن بها. وبالتالي تتطور اتجاهات الطلبة نحو القراءة التي تقوم بدور فاعل في تطوير المهارات القرائية التي تساعد على فهم النصوص

واستيعابها، وهذا ما أكده فينك (Fink,2000) من إنَّ اتجاهات الطلبة نحو القراءة تعمل على تعزيز حب القراءة الذي يؤدي إلى إثراء معرفتهم الثقافية، مما ينعكس على أمكانية قراءة مواد أكثر صعوبة، نتيجة تفاعل دافعية الطلبة مع المادة المقروءة، فتيسر عليه عملية فهم النصوص واستيعابها. إضافة إلى تشجيع الطلبة على القراءة الحرة لما لها من أهمية بالغة في تنمية الثروة اللغوية بالألفاظ والمعاني والتراكيب الجديدة التي تساعد على تلبية احتياجات الطلبة من المعلومات التي تزيد الكتب المدرسية وضوحاً، كما أنها تساهم في تنمية مهارات الطلبة في القراءة الناقدة، وتشجع الطلبة على الاستقلال الفكري، مما ينعكس بشكل ايجابي على التحصيل الدراسي.

ثانياً: الكتاب المدرسي:

يعد المنهاج المدرسي أحد العناصر الرئيسة في العملية التعليمية، فهو يزود الطالب بالحقائق والمعلومات، والمفاهيم، والاتجاهات، والمهارات المرغوب فيها، لتنمية شخصيته بمختلف أبعادها ويساعد المنهاج على رفع كفاية المربين، وفاعليتهم عن طريق فهم القوى المختلفة المؤثرة قي صياغة المنهاج وبنائه، أو معرفة المرامي وكيفية اشتقاقها من مصادرها، والوقوف على الأسس والمعايير المستعملة في اختيار المحتوى، وفي تحديد طرائق التدريس المناسبة، وتأسيساً على ذلك لابد لأي نظام تربوي أن يتبنى منهجاً دراسياً يعكس فلسفة المجتمع التي يؤمن بها لغرض تنشئة الجيل على وفق أُسس علمية، وإنَّ ذلك ليس أمراً يسيراً وعلى مخططي المنهاج أن يضعوا في الحسبان الدقة في تتبع خطوات تصميم وبناء المنهاج، وأن يكون هناك بدائل تلاءم واقع البيئة التي يخطط لها المنهاج، وتساير روح العصر وتطوره (الهاشمي والدليمي، 2008).

مما يشكل العبء الأكبر في تصميم وبناء المنهاج المدرسي، الذي يهدف إلى بناء شخصية الطلبة، من خلال الحوار المنطقي الحميم، بين الطالب والكتاب المدرسي وصولاً إلى حالة من الإخصاب الفكري بكافة أشكاله.

فالعلاقة بين الكتاب والمنهاج علاقة الروح بالجسد، والجوهر بالمظهر، فهو روح المنهاج وجوهره والترجمة الصادقة له، فهو يمثل المنهاج نصاً وروحاً، وعلى أساس هذه الصلة بين المنهاج والكتاب المدرسي ينبغي أن تؤسس صناعة الكتاب المدرسي لتراعي جميع الأسس والمعايير التي يقوم عليها المنهاج (عطية، 2009).

مفهوم الكتاب المدرسي:

يشكل الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية مصدراً تعليمياً مهماً، لأنه يمثل أكبر قدر من المنهاج المدرسي، حيث يوفر الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف أو النتاجات التعليمية المتوخاة من العملية التعليمية، فضلاً عن كونه أكبر المصادر التعليمية التي تتوفر للطلبة في مراحل التعليم المختلفة (الخوالدة، 2004).

عرفه مرعي والحيلة (2000، 335) بأنه" نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلم للمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما، على تحقيق الأهداف المطلوبة كما حددها المنهج".

وعرفه فرحان والحيلة (113,2001) بأنه "مصدر من مصادر التعليم المقروء، ويشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة ومساعدة في إكساب المتعلم لهذا الجانب، بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية".

ويذكر دندش (2003) بأنه ذلك الكتاب الذي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية محددة سلفاً (معرفية، وجدانية، مهارية) وتقدم هذه المعلومات في شكل علمي منظم لتدريس مادة معينة، في مقرر دراسي معين، ولفترة زمنية معينة.

يرى الباحث أنَّ التعريفات السابقة تشير إلى أنَّ الكتاب المدرسي هو الركن الأساسي الذي يستند إليه المناهج لتحقيق أهدافه، بما يحتويه من مادة علمية وتربوية، ينهل منه كل من المعلم والمتعلم على حد سواء لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

يعرفه الباحث: أنه الترجمة الحقيقية والتطبيق الفعلي للمنهاج، وركناً أساسياً ومهماً في العملية التعليمية الذي يستمد منه المعلم والمتعلم معلوماتهم على حد سواء، لاحتوائه على مجموعة من الخبرات التربوية، والعلمية ، والاجتماعية.

أهمية الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي محوراً أساسياً في العملية التعليمية، وهو يشكل حلقة الوصل بين المادة التعليمية والطالب إن بُنِيَ على الأسس السليمة تربوياً: محتوىً، ومظهراً، ومقروئيةً، فهو أداة رئيسة في عملية التعليم لا يمكن الاستغناء عنه، مهما تعددت الوسائل التعليمية التعلمية التي يمكن الرجوع إليها لتنفيذ المنهاج، فهو ليس مجرد وسيلة تعين على التعليم بل هو صلب عملية التعليم وجوهرها، لأنه يحدد للطلبة ما سيدرسونه من معلومات وما يمرون به من خبرات تربوية منظمة وهادفة، وهو المرجع الأساسي للطالب يستسقي منه المعلومات والأفكار ويستذكر منه دروسه ويعود إليه وقت الحاجة.

والكتاب المدرسي من أهم مكونات النظام التربوي لأيٍّ مجتمع، فعليه تعتمد المؤسسات التعليمية في بلوغ أهداف المجتمع، ومن خلاله يتم ترسيخ قيم المجتمع ومبادئه وأهدافه، ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعاً لتغيرات البيئة والثقافة والعلم، فلا بد للكتاب المدرسي أن يتطور ليكون دائماً صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته (الشمري، 2004).

وإذا كانت عملية تأليف الكتاب المدرسي ضرورية ومهمة، فإنَّ عملية تأليف كتاب اللغة العربية أهم، ذلك أنَّ كتاب اللغة العربية يلعب دوراً مميزاً في تشكيل شخصية الطالب المعرفية والعلمية والثقافية، فاللغة هي وسيلة الإنسان في التعبير وهي أداته في التفكير والقراءة والتواصل مع المجتمع الذي يعيش فيه.

تنبع أهمية كتاب اللغة العربية من دوره في التأسيس اللغوي اللازم لبناء ثقافة لغوية عامة، فهو الأداة التي بها يستوعب الطلبة بقية الكتب المعدة لتدريس المواد الأخرى، وهو أداة لتحصيل العلوم الأخرى، فضلاً عن أهميته في بناء قاعدة لغوية يعتمدون عليها في إشباع حاجاتهم اللغوية والحياتية في المطالعة الحرة (عمايرة، 2001).

فكتاب اللغة العربية كغيره من الكتب المدرسية مازال يعاني الكثير من المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من استعماله على الرغم من التعديل والتطوير الذي يتعرض له هذا الكتاب بين مدة وأخرى إذ أنّ هذه التعديلات أغلبها ما تكون سطحية ولم تُبن على أسسٍ علمية سليمة بل أنها تعتمد غالباً على آراء اللجان المكلفة بتأليف الكتب في مؤسسات الدولة العامري (2006).

ومن هذه المشكلات، كما يراها الباحث من خلال خبرته في مجال التعليم، عدم مناسبة موضوعاته لمستوى الطلبة العقلي ، والمعرفي، وضعف العلاقة بين الكتاب والحياة اليومية، واحتشاد الكتاب بالمعلومات، والأفكار المتعددة مما يشتت تفكير الطلبة، وقلة الإفادة من خبرات معلمي المادة عند تأليف كتاب اللغة العربية، وأنَّ سبب القصور في تأليف كتاب اللغة العربية يمكن إرجاعه إلى: عدم بنائه بناء جيداً يقوم على أُسس تربوية ضمن معايير تبين مدى ملاءمة نصوصه لقدرات الطلبة القرائية، واللغوية، ومرحلتهم العمرية، إذ انصب اهتمام مؤلفي الكتاب على المادة العلمية ذاتها دون الاهتمام بمستوى صعوبة مقروئية المادة المقدمة للطلبة، وأن روعي هذا الجانب بأنه يقوم على خبرات المؤلف ولا يقوم على أسس علمية حقيقية تقيس مدى مناسبة مقروئية هذا الكتاب، للمرحلة العمرية التي اعد لها.

ولأهمية كتاب اللغة العربية عقد مجمع اللغة العربية الأردني عام (2010) موسمه الثقافي الثامن والعشرين على صورة مؤتمر علمي عنوانه "اللغة العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل الدراسة" وقد تناول المؤتمر عدة محاور، منها محتوى المنهاج، والأهداف، والكتاب المدرسي، وقد أوصت الأوراق ذات العلاقة بتوصيات منها: إعادة النظر في مناهج اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى من حيث النتاجات والمحتويات وأدلة المعلمين، بما يتفق والمعايير الدولية في تصميم الكتب والمواد التعليمية ذات العلاقة، على أن يتولى إعداد كتب اللغة العربية فريقاً واحداً لمراعاة التسلسل والبنائية والتكاملية في ذلك باعتبار أنَّ هذه الصفوف تمثل مرحلة نمائية ذات خصائص لغوية متقاربة، وكذلك إعادة النظر في صياغة نتاجات تعليم اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسية على أُسس علمية وتربوية متطورة.

وفي السياق ذاته أكدت وزارة التربية والتعليم الأردنية من خلال الندوة التي عقدتها عام (2014) على ضرورة تطوير المناهج والكتب المدرسية وفق معايير تربوية محددة، وضرورة البدء بمناهج اللغة العربية معتبرة أنَّ تطوير التربية والتعليم لا بد أنَّ يبدأ بتطوير المناهج والكتب المدرسية.

وتأسيساً على ما سبق يرى الباحث بأنه إذا كان الدور المرجو من الكتاب المدرسي عامة، وكتاب اللغة العربية خاصة على هذه الدرجة من الأهمية، فإن الاستقراء الواعي يجعلنا نجزم بأنَّ قيمة الكتاب المدرسي تتعاظم يوماً بعد آخر، وعلى نحو خاص إذا ما توافرت فيه معايير

الجودة المطلوبة عند تأليفه من حيث: ترجمته لأهداف المنهاج، ومن حيث مضمونه، ومدى ملاءمته لمستويات الدارسين العقلية، والعمرية، وميولهم، وحاجاتهم، واتصاله بواقع بيئتهم، وحداثة مادته، ودقتها، وكذلك من حيث لغته، وأسلوب عرضه، ومفرداته المألوفة البعيدة عن التعقيد النحوي، بحيث يكون الكتاب مناسباً للقارئ، ليس بالسهل إلى درجة لا يثير تفكير الطالب ولا يتحداه عقلياً، وليس بالصعب إلى درجة لا يستطيع الطالب فيها أن يصل إلى تحقيق مُبتغاه مما يقرأ مهما بذل من جهد في سبيل ذلك، حتى يتسنى للطلبة حب الكتاب وإقبالهم عليه وفهمه واستيعابه، والابتعاد بهم عن الكتاب المدرسي الذي عرفه جونسون (Johnson,2007) بأنه الكتاب الذي لا يرغب أحد في قراءته إلا مجبراً. فهو ليس مجرد وسيلة تعين على التعلم بل هو صلب العملية التعليمية وجوهرها؛ لأنه يحدد للطلبة ما سيدرسون من معلومات وما يمرون به من خبرات تربوية هادفة ومنظمة، فهو يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه وأنشطته.

ثالثاً: المقروئية:

مفهوم المقروئية:

يرتبط مفهوم المقروئية بموضوع الاتصال والتوافق بين القارئ والمادة المكتوبة، حيث إن إدراك معنى المادة المقروءة هو الهدف الأساسي من عملية الاتصال الكتابي، فالمقروئية ليست مفهوماً حديثاً مرتبط بالبحوث والدِّراسات الحديثة، بل هي محط اهتمام منذ القدم، وأنَّ ما وصلت إليه المقروئية من تقدم في العصر الحديث ما هو إلا امتداداً لجهود قديمة اهتمت بتحسين الاتصال المكتوب بين الناس، فتسهيل أسلوب الكتابة وتذليل صعوبات القراءة كان هدفاً منشوداً للبحوث والدراسات القديمة (الرشيدي، 2005).

واستخدم كلير(Klare, 1963) مصطلح المقروئية للدلالة على سهولة القراءة سواء أكانت هذه السهولة بسبب اهتمام القارئ بالنص أم لمتعته بما يقرأ، كما استخدمها للدلالة على سوء الفهم والاستيعاب العائد إلى أسلوب الكاتب وطريقة عرضه للنص وتنظيمه.

وقد شاع مصطلح المقروئية لتحليل وتقويم المستوى اللغوي لمواد الاتصال، في أربعينيات القرن العشرين بالجامعات الأمريكية، وألفت لها في سبيل الاستخدام العلمي المعادلات، وبدأ يشيع هذا المصطلح في الدول العربية في ستينيات القرن العشرين(طعيمة،2004).

عرفها أبو زينة (1998، 236) "بأنها مدى سهولة نص لغوي من حيث الاستيعاب لدى قارئ معين أو مستوى معين من القراء".

ويرى حبيب الله (2000، 179) "المقروئية بأنها "مجموعة العناصر التي ينبني عليها النص والتي تؤثر على مجموعة قراء في فهمهم للنص المكتوب وقراءتهم له بسرعة مثلى وبدافع الاهتمام به".

ويقول بوقحوص وإسماعيل (2001، 114) "بأنها الدرجة النسبية لصعوبة النصوص العلمية التي يواجهها التلميذ في فهمه لمضمونها".

عرفها كوتر (Cottre, 2003) هي السهولة التي يقرأ بها نص معين، وترجع إلى كل العوامل التي يمكن أن تؤثر في نجاح قراءة ذلك النص وفهمه، ومن تلك العوامل درجة اهتمام القارئ بقراءة النص، ودافعيته ووضوح النص، ودرجة تعقيد كلماته وجمله.

يعرفها أوكلاند ولان (Oakland & lane, 2004, 239) "بأنها مجموعة عناصر النص المتفاعلة التي تؤثر في قراءته من القراء المستهدفين بالسرعة القصوى وفهم النص واستيعابه".

ويذكر أمبو سعيدي والعريمي (2004، 165) "بأنها درجة صعوبة النصوص التي تقع عائقاً في وجه المتعلم لفهم تلك النصوص، وإدراك معانيها".

وعرفها تميزيورخ (Temizyurek, 2010,646) "بأنها قدرة الشخص على فهم المادة المكتوبة نظراً لسهولة، وفنية طريقة كتابتها".

من خلال التعريفات السابقة يرى الباحث بأنَّ المقروئية تعتمد على عاملين: الأول يتعلق بالقارئ وما يمتلكه من خبرة سابقة، وميله اتجاه النص، والعامل الثاني يتعلق بالنص المقروء

وما يتضمنه من مفردات واضحة ومألوفة للقارئ خالية من التعقيد، وهدفها الرئيسي هو فهم المادة المقروءة.

ويعرفها الباحث: أنها جميع العوامل التي تؤثر في نجاح عملية القراءة، سواء أكانت هذه العوامل تتعلق بالقارئ أم بالنص المقروء للوصول إلى فهم النص واستيعابه.

أهمية دراسة المقروئية:

يرى أبو ججحوج (2009) أنَّ أهمية دراسة المقروئية تكمن فيما يأتي:

1- إعداد معايير متعلقة بمقروئية النصوص، ومدى ملاءمتها للمتعلمين في مرحلة دراسية معينة.

2- بناء نصوص تعليمية مناسبة وفق المعايير المتعلقة بمقروئية النصوص.

3- مواجهة الضعف القرائي لدى الطلبة.

4- تنمية مهارات القراءة الصحيحة، بما ينعكس بالإيجاب على عمليات التعلم والاستمتاع به.

5- مد الجسور بين اللغة العربية وباقي المواد الدراسية وفهم مضامينها.

العوامل المؤثرة في المقروئية:

تتأثر درجة المقروئية ومستواها بعاملين: الأول يتعلق بالقارئ، كميول المتعلمين واتجاهاتهم، والخبرة السابقة، والعامل الثاني مرتبط بطبيعة النص المقروء كالجانب الدلالي، والجانب النحوي، وكثافة الأفكار.

أولاً: العوامل التي تتصل بالقارئ :

1- ميول المتعلمين واتجاهاتهم:

من العوامل المتصلة بالطلبة والمؤثرة في صعوبة مقروئية النص عدم مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم، وعدم استثارة الموضوعات المقدمة لهم لدوافعهم، ومسايرتها لحاجاتهم، وإشباعها لرغباتهم (بني الصعب، 2008).

إذ إنَّ ميول القارئ وحبه للنص تؤثر تأثيراً مباشراً في فهمه للنص، حيث أثبتت التجارب أنَّ الطلبة يظهرون أداءً جيداً في النصوص التي يرون بأنها ممتعة وتتفق مع ميولهم هاريسون

(Harrison, 1980). كما أنَّ ميل الطلبة واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية تؤثر في سلوكهم، وبالتالي في تحصيلهم الدراسي (الخوالدة، 2001).

2- الخبرة السابقة:

للخبرة السابقة أهمية كبيرة وتأثيراً واضحاً في استيعاب المتعلم، وفهمه للنص المقدم للقراءة، فالمتعلم ذو الخبرة الغنية عن الموضوع يُكامل بين معلوماته التي كونها من خلال خبراته وقراءته السابقة، وبين المعلومات التي يتضمنها النص القرائي الجديد (بني الصعب، 2008).

ومن المعروف أنَّ عقل الفرد يتكون من أبنية افتراضية يختزن فيها ما يعرفه ويتعلمه من معلومات، وهذه الأبنية هي شبكات من المعرفة، وكل شبكة تمثل مجالاً من مجالات المعرفة، ووظيفة هذه الشبكات تخزين المعلومات المكتسبة ليستخدمها المتعلم في فهم المعلومات والمعارف الجديدة (عبد السلام، 2005).

وفي هذا الإطار أكد أوزيرو(Ozuru, 2008) تفوق الطلبة الذين لديهم معرفة سابقة غنية في فهم الكتب العلمية، واستيعابها على غيرهم من الطلبة الذين لا يملكون مثل هذه المعرفة السابقة، وكشف عن درجة عالية من الارتباط بين المعرفة السابقة وبين فهم النصوص العلمية واستيعابها.

ثانياً: العوامل التي تتصل بالنص:

وهي العوامل التي يطلق عليها "العوامل النصية " المتعلقة ببناء النص من حيث الشكل والمضمون والأسلوب:

أولاً: الجانب الدلالي (المفردات):

تعد المفردات من أكثر العوامل تأثيراً على صعوبة النص، ولها عدة عوامل يمكن أن تجعل النص سهل القراءة والفهم وهي:

1- معدل تكرار الكلمة:

ويقصد بها النسبة التي تكرر فيها ذكر الكلمة خلال النص وفق مقاييس حددت بنسبة تكرار الكلمات، وقد تبين من خلال الدِّراسات المختلفة انَّ تكرار الكلمات يساعد على الألفة بها ومن ثم السهولة والبساطة في قراءتها (عبدة، 1979)، وفي نفس السياق ترى جونسون (Johnson, 1980) أنَّ النصوص تكون أسهل على القارئ عندما تكتب بكلمات متكررة مألوفة. ومن الدراسات التي اعتمدت تكرار الكلمة عاملاً من عوامل المقروئية دراسة الهيتي (1984)، ودراسة داود (1977).

2- طول الكلمة:

يقاس طول الكلمة بعدد الحروف أو عدد المقاطع التي تتكون منها، وتزداد صعوبة الكلمة تبعاً لزيادة حروفها مما يعني أنَّ الكلمة القصيرة أسهل على المتعلمين من الكلمة الطويلة، ويقاس طول الكلمة إما من خلال النظر إلى عدد حروفها كما في معادلة "الهيتي"، أو بحسب عدد المقاطع التي تتكون منها كما في صيغة "فراي" (الدوسري، 2004). وفي ذات السياق يرى سالديرون (Calderon, 2006) أنَّ الكلمة القصيرة تكون أسهل من الكلمة الطويلة في القراءة والفهم والتذكر، ومن الدِّراسات التي اعتمدت طول الكلمة عاملاً من عوامل قياس المقروئية دراسة (دعنا، 1988) ودراسة (جدعان، 1989).

ولمّا كانت المفردات من العوامل الرئيسة في تحديد درجة مقروئية النصوص، كان لابد لكاتب النص أن يختار المفردات المناسبة والمألوفة والسهلة، وأن يقلل من الكلمات الغريبة التي تشكل عائقاً أمام فهم النص واستيعابه، وهذا المنحى لا يمنع من تسرب كلمات جديدة أو غير مألوفة في النص لإغناء حصيلة الطلبة اللغوية من المفردات وتوسيعها، ولكن ينبغي أن يكون ذلك بالتدرج، وبشكل بعيد عن التكلف والتعقيد والمغالاة (نجادات، 2000).

3-شيوع الكلمة:

إنَّ شيوع الكلمة وألفة القارئ لها يساعد على زيادة مقروئية النص بعكس الكلمات الغريبة على القارئ، لأنها تعوق فهم القارئ وتقلل السرعة في القراءة، غير أنَّ هذا لا يعني أن يكون المقروء مقصوراً على الكلمات الشائعة، والابتعاد عن الكلمات الجديدة إنما ينبغي وضع خطة لتقديم الكلمات الجديدة في النصوص التي تقدم للطلبة، وتقديمها تدريجياً وفق أولويات مدروسة (أحمد والناصر، 1993).

ثانياً: الجانب النحوي:

يتناول الجانب النحوي بنية الجمل من حيث الطول والتعقيد، أي كيفية تعاقب العناصر المكونة للجملة (البعلبكي، 1990)، تعد الجمل متغيراً مهماً في تحديد صعوبة النصوص القرائية، وأحد المتغيرات الشائعة في صيغ المقروئية، وتقاس صعوبة الجمل بطريقتين هما:

أ- **طول الجملة:**

يؤثر طول الجملة أو قصرها في درجة المقروئية، إذ أنَّ الجملة القصيرة أسهل في القراءة والفهم والاستيعاب من الجملة الطويلة، لأنَّ طول الجملة يتطلب من القارئ ربطاً بين الأفكار المتداخلة مما يجعل القارئ – وخاصة الطفل – غير مستعد لإدراك ذلك لأنه عادة ما يتعجل إتمام المعنى الذي ربما يصرفه عنه طول الجملة بيلين وجرافستين (Bailin & Grafstehn, 2001)

ب- **تعقيد التركيب النحوي:**

يعزو كثير من المعلمين صعوبة فهم النصوص إلى صعوبة تركيب الجمل فيها، علماً أنَّ مراعاة سهولة المفردات في الجملة لا يكفي لأن تكون الجملة سهلة، لأنَّ المفردات الصعبة يمكن الرجوع إلى معانيها في المعجم، ولكن الصعوبة الحقيقية هي في التراكيب اللغوية المعقدة، التي تجعل الطالب بالرغم من معرفة معاني مفرداتها يقف عاجزاً عن فهمها (طعيمة، 1985).

والتعقيد في التراكيب اللغوية يرجع إلى عدة أسباب منها: الإكثار من استخدام المجاز والاستعارة، والكناية، وكثرة الكلمات المعطوفة داخل الجملة الواحدة، وكثرة المبني للمجهول بالنسبة للمبني للمعلوم، استخدام النفي أكثر من الإثبات، والمباعدة بين أركان الجملة.ويؤكد الكندري (1991) أنَّ هناك علاقة بين المقروئية والتعقيد اللغوي، بقوله يزداد الفهم في النصوص ذات التعقيد النحوي البسيط في حين يقل الفهم في النصوص المعقدة نحويا (تعقيداً مركباً).

ت- تنظيم الأفكار:

تعد الأفكار جوهر الموضوع المقروء، لذا يجب مراعاة السهولة والدقة والتنظيم في عرض الفكرة الأساسية للموضوع، وبخاصة إذا كانت تتضمن مفاهيم جديدة على الطلبة، فإنَّ ذلك يساعدهم على فهم الأفكار بيسر وسهولة، وينبغي عند تقسيم الموضوع أن نرتكز على فكرة رئيسة واحدة تتفرع عنها مجموعة قليلة جداً من الأفكار الواضحة الملموسة المنظمة تنظيماً منطقياً (الهاشمي وعطية، 2010).

وترى بيلين وجرافستين (Bailin & Grafstein, 2001) أنَّ الأفكار الواضحة والبسيطة تسهل فهم النص واستيعابه، وتجعل القرّاء يقبلون عليه بشغف، وبالتالي تزيد من مقروئيته، أما الأفكار الغائمة فتشتت القارئ وتربكه، وتبعده عن قصد الكاتب، وتجعل تفاعله مع مضمون النص محدوداً.

طرق قياس المقروئية:

تشير الدِّراسات والأبحاث التي أُجريت حول المقروئية إلى عدد من الأساليب المختلفة لقياس المقروئية، تختلف فيما بينها من حيث الرجوع إلى القارئ أو إلى المقروء، فمنها ما يقيس النص (المادة المقروءة) فقط دون الرجوع إلى القارئ ومنها ما يشترك فيه الطرفان القارئ والمقروء.

وفيما يأتي عرض لأهم هذه الطرق:

أولاً: الطرق التي تتصل بالمقروء (النص):

1- **أسلوب الأحكام:**

يُقصد به الأحكام التي يصدرها المحكمون المهتمون بالمادة المقروءة على مدى وضوح هذه المادة للقراء (بادي، 1982). تعتمد هذه الطريقة في تقدير مقروئية نصوص المادة التعليمية على تقدير الخبراء والمختصين من المعلمين ذوي الكفاءة العالية، والكتاب، وأمناء المكتبات، والناشرين، وتعد أحكام المعلمين من أكثر الأساليب استخداماً، ذلك لأنَّ المعلم أقدر من غيره على القيام بهذا العمل، لأنه أكثر اتصالاً بالطلبة المستهدفين بهذه النصوص، وهو بالتالي أكثر معرفة بميولهم وقدراتهم، وبما لديهم من خبرات سابقة. من هنا يمكن القول إنَّ تقدير المعلم للمقروئية يكون أكثر دقة وملاءمة من غيره ممن لديهم علاقة بالكتاب المدرسي (إسماعيل، 1995). ويتم قياس المقروئية وفق طريقة أسلوب الأحكام باستخدام قائمة تتألف من العوامل التي تؤثر في مقروئية النص، حيث تتميز تلك العوامل بالتنوع والشمول فمنها ما يتعلق بالنص ومها ما يتعلق بالقارئ أروين ودافس (Irwin & Davis, 1980).

وعلى الرغم من امتيازه بسهولة التطبيق، والبساطة، وسرعة حسابه، إلا أنه تشوبه بعض السلبيات منها: إنَّ هذا النوع من التقييمات يعتمد على قدرة المحكِّم وخبرته التي تختلف من مُحكِّم لآخر (البسيوني، 2002). بالإضافة إلى افتقاره للموضوعية، ويعاني من صعوبة تحديد الاتساق في الأحكام، وضعف فاعلية المعايير التي يستخدمها بعض المحكمين، والافتقار إلى الفهم العام بين المحكمين لخصائص المتغيرات اللغوية التي تُستخدم عند التحكيم (سليمان، 2002).

2- **أسلوب استخدام معادلات المقروئية:**

إنَّ المعادلة هي أداة تنبؤية تستخدم في حساب متغيرات الكلمة والجملة في قطعة مكتوبة، وذلك لتوفير مؤشر كمي موضوعي لمستوى الصعوبة كلير (Klare, 1988).

وهذه المعادلات تعتمد في حساب مستوى صعوبة النص المقروء على عوامل لغوية دلالية تركز فيها على الكلمة، وعدد حروفها، وعلى عوامل بنائية تقوم على حساب متوسط عدد الكلمات في الجملة (طول الجملة)، ومن ثم تطبيق المعادلة المستخدمة. وبعد ذلك يتم مقارنة النتيجة المتحصل عليها من المعادلة بمستوى المقروئية المناسب للصف، أو المرحلة الدراسية، الذي تم احتسابه مسبقاً، أو مطابقة النتيجة بالرسم البياني للمعادلة المستخدمة لتحديد مقروئية النص ويلنجتون (wellington, 1994).

وفيما يأتي عرض لأشهر هذه المعادلات استخداماً:

أولاً: معادلة ديل وشل(Dale & chall):

ظهرت هذه المعادلة عام (1948) وهي مصممة لتحديد صعوبة المادة القرائية من المراحل الابتدائية حتى المستويات الجامعية وتعتمد على حساب معدل طول الجملة بالكلمات، ومعدل طول الكلمة في الجملة (الدوسري، 2004). ومن خصائص هذه المعادلة أنها عالية التنبؤ والارتباط أكثر من المعادلات الأخرى جونسون (Johnson, 2007).

ثانياً: معادلة فليش (Flesch):

ظهرت هذه المعادلة عام (1950) ويمكن استخدامها في تحديد صعوبة المواد القرائية للصفوف الخامس فما فوق. وتعتمد هذه الصيغة على حساب معدل طول الجملة بالكلمات، ومعدل طول الكلمة بالمقاطع، فكلما زادت عدد هذه المقاطع زادت صعوبة المادة المقروءة (الزعبي، 2001). وقد صاغ فليش (Flesch) هذه المعادلة بعد أن تيقن أنَّ اغلب المعادلات السابقة غير مناسبة لقياس مقروئية المواد القرائية وخاصة تلك المواد المخصصة للكبار، وتعتمد هذه المعادلة على الجملة في قياس المقروئية ستيفينس (Stephens, 2007).

ثالثاً: معادلة فراي(Fry):

ظهرت هذه المعادلة عام (1977) وهي على شكل رسوم بيانية وقد اقترحت هذه الطريقة من أجل توفير الجهد والوقت لمستخدميها، كما أنها صممت لقياس درجة مقروئية المواد

القرائية لكل المستويات التعليمية، وتعتمد على حساب معدل المقاطع في الكلمة وعدد الجمل في النص كلير (Klare, 1988).

رابعاً: معادلة الهيتي:

ظهرت هذه المعادلة عام (1984) وقد صممت من أجل تحديد درجة المقروئية لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وتتألف هذه المعادلة من معادلتين انحداريتين، تمتاز الأولى بارتفاع معامل الثبات، والثانية تعتمد على حساب معدل طول الكلمة بواسطة الحروف (المخلافي، 1999).

بالرغم من تميز هذه المعادلات ببعض المميزات عند تطبيقها مثل السهولة في تطبيقها وتوفير الوقت، إلا أنَّ لها بعض السلبيات منها: أنها تقيس خصائص سطح النص بتركيزها على الخصائص اللغوية التي تتعلق بطول الجملة، وعدد الكلمات حيث إنَّ الفهم والتعلم يقومان على معالجة أساس النص ريدش (Redish, 2000). كما أنها تتجاهل عوامل ذات اثر في المقروئية مثل: عدم اهتمامها باتجاهات القراء نحو المادة المقروءة، عدم اهتمامها بالمعنى والبنا والمحتوى لمادة الكتاب، كما أنها تعطي تقديرات متفاوتة لمقروئية النصوص (بوقحوص وإسماعيل، 2001).

ثانياً: الطرق التي يشترك فيها القارئ والمقروء:

1- اختبار الاستيعاب:

تقوم طريقة اختبارات الاستيعاب لقياس مقروئية الكتاب التعليمي، على اختيار عينة من نصوص الكتاب التعليمي المراد قياس مقروئيته بشكل عشوائي، بحيث تكون العينة ممثلة لنصوص الكتاب، ثم يوضع اختباراً يمثل مستويات الاستيعاب الثلاثة التي عددها بلوم وهي الترجمة والشرح والتقدير الاستقرائي أو التأويل، ويقصد بالترجمة هنا تحويل محتوى نص ما من شكل لغوي إلى آخر باستخدام رموز وألفاظ وعبارات جديدة دون المساس بالمعنى الذي يتضمنه النص، ويقصد بالشرح التعامل مع النص بوصفه نظاماً من الأفكار على نحو يبينها ويوضحها، ويتطلب ذلك من الفرد الشارح للنص إعادة ترتيب الأفكار وتنظيمها بلغته، وبيان دلالات البيانات التي تشتمل عليها الأفكار والتمييز بين الأفكار المدعمة بالبيانات وغير المدعمة، أما التقدير الاستقرائي أو التأويل فيشير إلى اشتقاق معان جديدة غير صريحة في

النص استنادا ًإلى الأفكار أو البيانات الصريحة فيه كالتنبؤ بأحوال أو اتجاهات محتملة لا يتناولها النص بصريح العبارة(صقر، 2001).

ويعد السؤال في هذا النوع من الاختبارات من عبارة ناقصة تسمى الجذر، وقائمة من الحلول المقترحة تسمى البدائل الاختيارية، ويطلب من المفحوص قراءة الجذر (السؤال) وقائمة البدائل، ومن ثم يقوم باختيار البديل الصحيح أو الأفضل (أبو حطب وصادق،1991). ويشترط في هذا النوع من الاختبارات أن يكون الاختبار مبنياً بصورة فعلية لقياس مقروئية النصوص، وإلا سوف يتحول إلى اختبار لقياس التفكير المنطقي، أو قياس علاقة الأسباب بالمسببات كرافر (Carver, 2002)، من خصائص اختبار الاستيعاب أنه يتعامل مع القارئ مباشرة، ويقيس الفهم العام للنص، والمعاني المتضمنة في النص، وقدرات القارئ المختلفة كالتذكر والتعليل ، وفهم التراكيب، ومن سلبيات هذا النوع من الاختبارات أنَّ لواضع الأسئلة أثراً كبيراً على مستوى سهولة الأسئلة أو صعوبتها، إذ من الممكن كتابة أسئلة صعبة على نص سهل، أو كتابة أسئلة سهلة على نص صعب، وفي مثل هذه الحالة فإنَّ نتائج الاختبار تقيس صعوبة أسئلة الاختبار أكثر مما تقيس صعوبة النص المقروء (الكندري،1991، وإسماعيل، 1995).

2- اختبار التكملة:

وهو عبارة عن فقرات أو جمل يطلب من المفحوصين ملئها بعبارات أو كلمات محددة، ويصلح هذا الاختبار لقياس تحصيل المفردات، ومعرفة الأسماء والتواريخ والتعاريف، وتحديد الفهم، ومدى الاستيعاب، وعلى الرغم من أنَّ هذا النوع من الاختبارات سهل الإعداد، إلا أنه يحتاج لجهدٍ كبيرٍ في التصحيح (موكلي، 2002).

3-اختبار التتمة (كلوز):

"إنه طريقة تتألف من مجموعة من القواعد لبناء اختبارات الإغلاق، من عينات مواد كتابية، وتطبيق تلك الاختبارات على عينة من المتعلمين، ويتحدد مدى فهم المتعلمين للمادة من خلال درجاتهم في الاختبار" أندرسون (Anderson ,1976, 12).

ويعرفه طعيمة ومناع (2001) بأنه ذلك النوع من الاختبار الذي يقدم فيه للطالب نص حذفت منه كلمات معينة، بنظام معين، ثم يكلف بكتابة هذه الكلمات المحذوفة، فإذا استطاع التنبؤ بالكلمات الأصلية التي كانت بالنص أساساً أعطيت درجة كاملة له، وإذا لم يستطع التنبؤ بالكلمة المحذوفة حرم من الدرجة.

أستعمل اصطلاح كلوز من قبل تايلور عام (1953)، وقد اخذ هذا الاصطلاح من علم النفس الشكلي(الجشطالت) وهو يفسر ميل وإدراك الإنسان إلى إتمام الفراغات الموجودة بصورة معينة، وجمعها بشكل متكامل وثابت (فرايمان،1991).

يعد اختبار كلوز طريقة لتطوير الثروة اللغوية كما هو طريقة لفحص فهم المقروء، وحب هذه الطريقة فإن القارئ يفكر في الكلمة المحذوفة والتي من شأنها أن تكمل الصورة الذهنية المتكونة من السياق ويستعين الطالب من أجل ذلك بما لديه من المعلومات، والخبرات، والتجارب، والثروة اللغوية، ومن خلال إدراكه للمعنى العام من الجمل لتكون الصورة الذهنية الكاملة والكامنة وراء النص المقروء (حبيب الله، 2000).

مستويات مقروئية النصوص:

يصنف فيكا (Vacca,2004)، أداء الطلبة على اختبارات المقروئبة إلى ثلاثة مستويات:

1- المستوى القرائي المستقل: هو المستوى الذي يستطيع الطالب فيه قراءة النص واستيعابه دون إشراف المعلم ومساعدته، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تتراوح بين (60 – 100%) في الاختبار المعد لقياس المقروئية.

2- المستوى القرائي التعليمي: هو المستوى الذي يستطيع الطالب فيه قراء النص واستيعابه بمساعدة المعلم وأشرافه، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تتراوح بين (40- 59%) في الاختبار المعد لقياس المقروئية.

3- المستوى القرائي الإحباطي: هو المستوى الذي يعجز عنده الطالب عن قراءة النص واستيعابه بمساعدة المعلم وإشرافه، ويتحدد بحصول الطالب على درجة تقل عن (40 %) في الاختبار المعد لقياس المقروئية.

الاختلاف بين التتمة (كلوز) واختبار التكملة:

يرى (طعيمة، 2000) أنَّ اختبار كلوز يتشابه مع اختبار التكملة في الشكل العام، ولكنه يختلف عنه في عدة جوانب منها :

1 – يكون مقدار الحذف في اختبار التتمة كلمة واحدة، في حين لا يقتصر الحذف على كلمة واحدة في اختبار التكملة، وقد يصل الحذف إلى جملة كاملة.

2–يكون الحذف في اختبار التتمة موضوعياً وثابتاً ونظامياً، بينما يكون الحذف في اختبار التكملة على غير أساس ثابت، وبشكل غير موضوعي ونظامي.

3–تحذف حروف الجر والعطف وغيرها من الحروف في اختبار التتمة مادام وجودها قد اتفق مع نظام الحذف، بينما لا تحذف هذه الحروف إنَّ هي جاءت في موضع الحذف في اختبار التكملة.

4–يقدم للقارئ نصاً مترابطاً في اختبار التتمة، حذفت منه كلمات وردت في ترتيب معين، وترتبط فيه الكلمات مع بعضها البعض في سياق متكامل، أما في اختبار التكملة يعطى للقارئ عدة جمل أو فقرات منفصلة تتفاوت في طولها وقد لا تشترك في موضوع واحد.

5–تكون مادة الامتحان في اختبار التتمة غير معروفة ولم يعلمها الطالب في الماضي، في حين أنَّ اختبار التكملة يتم إعداده وتطبيقه في مادة تم دراستها من قبل المختبرين (عثمان،1997).

الفرق بين اختبار التتمة واختبار الاستيعاب:

يلخص هاريسون (Herrison,1984) الفوارق بين اختبار التتمة واختبار الاستيعاب في النقاط الآتية:

1- يقيس اختبار التتمة صعوبة النص ذاته، بينما يقيس اختبار الاستيعاب صعوبة النص من خلال أسئلة قد تكون أحياناً أصعب من النص نفسه.

2- في اختبار التتمة يوفر نظام حذف الكلمات شمولية قياس النص كله، في حين يصعب قياس كل ما هو موجود في النص من معلومات ومهارات مهما بلغت دقة وشمولية الأسئلة في اختبار الاستيعاب.

3- في اختبار التتمة يشغل الطالب نفسه في النص فقط، فيما يشغل الطالب نفسه في التفكير بالأسئلة ومتطلباتها في اختبار الاستيعاب.

مميزات اختبار التتمة (كلوز) :

يعد اختبار التتمة (كلوز) من الاختبارات المتكاملة التي تتصف بفاعليتها في كشف القدرات اللغوية المتعددة والمتنوعة لدى القارئ، والتي يستخدم فيها القارئ ما لديه من معرفة سابقة باللغة وسواها، وما يميل إليه أو يحتاجه للوقوف على المعنى المقروء. (الكبيسي، 1989). ويتميز اختبار التتمة بسهولة بنائه وسهولة احتساب نتائجه، حيث لا يتطلب بناء مفردات للاختبار مثل الاختبارات الأخرى، بالإضافة إلى تلافي مشكلات المعرفة (الدوسري، 2004). وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذا الاختبار كأداة يمكن الاعتماد عليها لقياس مقروئية النصوص القرائية كدراسة جيست (Gecit, 2010) ودراسة (بقحوص واسماعيل ، 2001) ودراسة (سليمان، 2002) ، بالرغم من المميزات التي يتمتع بها اختبار التتمة إلا أنه تشوبه بعض السلبيات منها: إمكانية المستجيب في الاعتماد على عوامل خارجة عن النص في إجابته كالخلفية الثقافية له، وإمكانية تحديد الكلمة المحذوفة من خلال السياق لارتباطها بالمفردات التي تسبقها أو تأتي بعدها (الزعبي،2001).

ما يقيسه اختبار التتمة:

ذكر كلاً من طعيمة (1984) ؛ والكبيسي (1989) ؛ وأبو عميرة (1996) أنَّ اختبار التتمة يقيس عدداً كبيراً من القدرات والمهارات اللغوية من أهمها:

– يقيس بعض قدرات الطلبة حيث أنَّ اختبار التتمة يستطيع أن يقيس قدرة الطالب على أن يتوقع بشكل صحيح ما ينبغي أن يشكل هذه الفراغات فتكتمل الجملة ويستقيم المعنى.

– يقيس الاختبار ألفة الطلبة بالتراكيب اللغوية، ومعرفتهم لقواعد النحو بحيث يستطيعون تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موضعها في الجملة.

– يقيس الاختبار بعض الجوانب مثل الثقافة العامة، واتجاهات الطلبة، والقدرة على التفكير والتذكر، والقدرة على الاستنتاج.

– يقيس درجة صعوبة قطع القراءة وتقييم مهارات القراءة عند القارئ ، لأنَّ المقدرة الحاصلة من نتيجة الاختبار هي مهارة أكثر منها مجرد فحص لمدى الفهم.

– يقيس قدرة الطالب على فهم النص كاملاً، وفهم الأجزاء التي يتكون منها.

– يقيس قدرة الطالب على الاستنتاج، وربط المفهومات بعضها ببعض.

صلاحية اختبار التتمة لقياس المقروئية:

يوصف اختبار التتمة بالصدق والثبات في قياس مقروئية المادة المكتوبة، وفهم القُراء لها، وهذا ما بينته كثير من الدراسات، وقد لخص عبد الرحمن وعطية (2009) نتائج الأبحاث في اختبار التتمة مبيناً أنه:

1- صدق الاختبار في قياس ما يراد قياسه فهو يعد أكثر صدقاً من المعادلات في قياس المقروئية.
2- يعطي النتائج نفسها إذا أعيد تطبيقه في الظروف نفسها.
3- مبني على التفاعل بين القارئ والنص.
4- استخدم في كثير من لغات العالم بنجاح.

خطوات بناء اختبار التتمة (كلوز):

يرى عبد الرحمن والعزاوي (2006) أنَّ هناك عدة نقاط ينبغي الأخذ والاسترشاد بها عند إعداد اختبار التتمة وهي:

أولاً: اختيار النصوص مدار القياس:

عند تحديد مستوى مقروئية أحد الكتب ينبغي النظر في المادة التعليمية بشكل عام دون إهمال فصل من فصول الكتاب لانَّ من أول العوامل التي تحد من قيمة اختبار التتمة هو عدم

إعطاء فرصة متكافئة لكل نصوص الكتاب، وأنَّ أفضل طريقة لاختيار عينة ممثلة لنصوص الكتاب المراد قياس مقروئيته هو الاختيار العشوائي.

ثانياً: حذف الكلمات:

عند التفكير في نظام حذف المفردات يشغلنا أمران أولهما معدل الحذف وثانيهما نوع الحذف، أما بالنسبة لمعدل الحذف هناك اتجاهات عديدة بني كل منها على أساس من التجريب، فبعضها يوصي بحذف كل رابع كلمة وبعضها يوصي بحذف كل خامس كلمة، ويزداد معدل الحذف تدريجيا، وتؤكد الدراسات المختلفة أنه كلما زاد معدل حذف الكلمات كانت المادة المقروءة أكثر سهولة وأيسر في الفهم وكان الطالب اقدر على ملء ما بينها من فراغات (الهاشمي والعزاوي، 2006). ويفضل بعض الباحثين الحذف بمعدل كل سابع كلمة لمناسبته للمتعلمين الضعاف، فالكلمة السابعة تعطي للمتعلم فرصة اكبر في فهم النص أكثر من الرابعة والخامسة (الدوسري، 2004).

أما بالنسبة لنوع الحذف فهناك أكثر من اتجاه: الاتجاه الأول يسمى الحذف البنائي: وفي هذا النوع يتم حذف خامس أو سادس .....الخ كلمة دون النظر إلى طبيعة الكلمة ذاتها اسماً كانت أو فعلاً أو حرفاً أو إلى وضعها في الجملة فاعلاً أو مفعولاً أو ظرفاً ...الخ.

أما الاتجاه الثاني فيسمى الحذف المعجمي: وفي هذا النوع يتم حذف كلمات مقصودة لما لها من طبيعة خاصة مثل حذف الأفعال أو الأسماء أو الحروف أو غيرها من الأسماء وإذا توافق لأي منها أن يكون في مكان يحتم فيه حذف الكلمة طبقا للمعدل المتفق عليه.

ثالثاً: شكل الاختبار:

بعد حذف الكلمات المقصودة من النص يعاد كتابته مع فراغات متساوية في طولها محل الكلمات المحذوفة، ويرفق بتعليمات واضحة للطلبة وبلغتهم الأم، ويحدد فيها هدف الاختبار ومعدل الحذف، ووقت الاختبار، ويرى أن يقدم النص العربي خاليا من علامات التشكيل إلا ما كان لازماً لقراءة الكلمة في وجهها الصحيح.(الهاشمي والعزاوي،2006). وأن يرفق ذلك مثال يوضح كيفية الإجابة هاريسون (Harison,1980).

رابعاً: تطبيق الاختبار:

قبل البدء بالاختبار ينبغي الاطمئنان إلى أن ّالطلبة قد فهموا تماماً ما يرجى منهم عمله وذلك بإعطائهم أولاً وقتاً يقرؤون فيه تعليمات الاختبار والاستفسار عن بعض غوامض الاختبار، ومراعاة وقت الاختبار إذ يجب أن يكون محدداً.

خامساً: تصحيح الاختبار:

هناك طريقتان لتصحيح الاختبار:

الطريقة الأولى: طريقة التصحيح المطابقة: يعطى فيها الطالب درجة كاملة على كل كلمة كتبها متطابقة مع الكلمة الأصلية التي كانت في النص، ولا قبل الكلمات المرادفة.

الطريقة الثانية: طريقة التصحيح المقبولة: وفيها يعطى الطالب درجة اقل على كل كلمة لم تكن أصلية إلا أنها تتفق مع الجملة سياقا وتناسبها معنى، وهي ضرورية في اللغة العربية لأنها غنية بمفرداتها.

سادساً: تفسير النتائج:

وهي المرحلة الأخيرة من الاختبار وأنَّ الدرجة التي حصل عليها الطالبة ليس لها معنى إلا في ضوء أهداف الباحث ومعايير التصحيح ويؤخذ متوسط درجات الطلبة على أنه مؤشر على سهولة النص أو صعوبته، كما أنه مؤشر على مستوى إجادتهم للغة العربية.

كيفية استخدام اختبار التتمة:

يرى كولبوم (Colbum,2008) أن يُقدم في اختبار التتمة نص للمتعلمين لم يسبق لهم دراسته، وتترك الجملة الأولى من غير حذف لكلماتها، ثم تحذف كلمات من النص وفقا لنظام معين، بحيث لا ينظر إلى نوع الكلمة المحذوفة في الجملة أو وظيفتها، ويكون كل حذف مشتملا على كلمة واحدة فقط، ثم يكتب النص بعد ذلك مع مراعاة أن تكون فراغات الكلمات المحذوفة متساوية الأطوال، حتى تتلافى عملية تخمين تلك الكلمات، ويطلب إلى المتعلمين كتابة الكلمات المحذوفة، وأخيراً تُحصر الإجابات، فمن استطاع الإجابة بالكلمة الأصلية، أو المرادفة في المعنى بشرط أن تُحافظ على سلامة الفكرة، يُعطى الدرجة كاملة، ومن لم يستطيع ذلك يُحرم من الدرجة كاملة.

وبناءً على ما تقدم يرى الباحث إنّ للمقروئية أهمية تربوية كبيــرة، فهــي المحــصلة النهائية للتفاعل بين القارئ وقدراته على القراءة واهتماماته بالمقروء وبين المادة المكتوبة من حيث وضوح مفرداتها، وسهولة جملها، وتراكيبها، وأفكارها لدى القارئ، وأنَّ هذا التفاعل بين القارئ والمقروء سبب من أسباب فهم المقروء والسرعة في القراءة، وعلى هذا الأساس فلابد أن نولي المقروئية أهمية كبيرة، لأنَّ القيمة الحقيقية للمادة المقروءة تكمن في قدرة القارئ على قراءة المادة، وفهمه لما يقرأ، ومناسبتها لقدراته القرائية، لأنَّ أعطاء الطلبة مادة مكتوبة تفوق قدراتهم على القراءة فإنه سيعرضهم إلى الإحباط والنفور من تلك المادة، وعلى هذا الأســاس فلابد من الاهتمام بمقروئية الكتاب المدرسي، وذلك من خلال تأليفه بطريقة واضحة سلسة تقدم المادة التعليمية في نصوص تتناسب ومستوى فهم الطلبة، إذ إن عملية فهــم الطلبــة للكتــاب المدرسي والاستفادة من مضمونه ترتبط بشكل وثيق مع درجة ملاءمة ذلك المضمون للمستوى المعرفي والعقلي والعمري للطلبة، فمقروئية الكتاب المدرسي هي التي تحدد قدرة الإفادة مــن هذا الكتاب، وهي التي تحدد قربه من الطلبة وبعده، فمتى ما راعى مؤلفوه هــذا المعيــار زاد قربه من الطلبة وزاد اندماجهم واهتمامهم بنصوصه، مما يؤدي إلى نجاح عمليــة الاتــصال والتفاعل بين الطلبة والمادة المقروءة، وبالتالي زيادة قدرة الطلبة في فهم مضمونه والاســتفادة منه.

المقروئية والاستيعاب القرائي:

تعد القراءة وسيلة مهمة من وسائل اكتساب المعرفة، إلا أنَّ هذه اللغة اللفظية المكتوبــة لا تعدو أن تكون وسيلة رمزية للاتصال والتعبير عن الأفكار، وهي كأي رمز يتطلب فهمــه أن يكون كل من طرفي الاتصال – المؤلف والقارئ – على علم بما يعنيه الرمز، بتعبيــر آخــر يجب أن يكون هناك قدراً مشتركاً من المعرفة والمعلومات والخبرات بين الكاتــب والقــارئ (العمرية، 2005).

فهي لم تعد مجرد عملية فك الرموز وتعلم الحروف والنطق بها، بل هي: "عمليــة معقــدة تشتمل تقييم القارئ للكلمات وعلاقتها مع بعضها البعض في الجملة وقبول معنى ورفض آخر، وتتداخل فيها قدرات عقلية مختلفة وتتأثر بمعطيات داخلية تتصل بالقارئ وعوامــل خارجيــة تتصل بالنص المقروء والظروف المحيطة به" (البيطار، 2006:24).

حيث أنَّ الهدف الرئيسي من عملية القراءة هو تحقيق الاستيعاب القرائي بالدرجة الأولــى، فالاستيعاب ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها جميعاً، فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف

على درجة استيعاب القارئ لما يقرأ، بل أن الاستيعاب عامل أساسي في السيطرة على فنـــون اللغة العربية كلها (حنا والناصر، 1993).

ويعرف الاستيعاب القرائي: بأنه نشاط عقلي فاعل يتمثل في استنتاج المعنى من النص المقروء في ضوء الخلفية المعرفية للقارئ هارست (Harste,1985).

وللاستيعاب القرائي عدة عوامل تؤثر فيه من أهمها:

1- خصائص النص المقروء: إذ إنَّ امتلاك القارئ لحصيلة وافرة من المفــردات، ومعرفتــه لمعانيها ودلالاتها ضرورة يجب توافرها لتمكين القارئ من استيعاب النص المقــروء، إذ إنَّ صعوبة المفردات وعدم ألفتها من قبل القارئ يصعب من عملية الاستيعاب القرائـــي، فالجملة التي تحتوي على مفردات غير معروفة تكون عملية استيعابها أكثر صعوبة مـــن تلك التي تتضمن مفردات معروفة للقارئ سميث (Smith,1997).

2- خصائص القارئ: ويقصد بها ذكاء القارئ، وخلفيته المعرفية، وتمكنه من قواعــد اللغــة العربية، وقدرته على التركيز والتحليل وضبط الكلمات والنطق بها (مصطفى،2001).

كما أنَّ عملية استيعاب النصوص القرائية تتضمن اســتيعاب ثلاثــة مكونـــات أساســية لإنجاحها هي: دوكين ودولوريس (Duekin & Dolores,1995)

1- استيعاب المفردات: إذ يجب على القارئ استيعاب مفردات النص واســتخلاص معانيهــا وتفسيرها استناداً إلى خلفيته المعرفية السابقة.

2- استيعاب الجملة: إذ يسعى القارئ إلى فهم الجملة وعلاقتها بالجملة السابقة.

3- استيعاب الفقرة: إذ يتوجب على القارئ فهم الجمل وإدراك تنظيماتها وترتيبها والعلاقــات التي بينها حتى يتمكن من استيعاب النص.

وبناء على ما سبق نلاحظ أنَّ المقروئية والاستيعاب القرائي تجمعهما عدة مــشتركات وأنَّ العلاقة واضحة بينهما، فكلما كانت درجة مقروئية النص مرتفعة كلما أدى ذلــك إلـــى زيــادة القدرة على فهمه واستيعابه.

وفي هذا الإطار فقد خلصت دراسة (التل، 1992)، إلى وجود أثر دال إحــصائياً لدرجــة المقروئية في مستوى الاستيعاب القرائي، إضافة إلى الدور الواضح لعوامــل المقروئيــة فــي الاستيعاب القرائي، وفي السياق ذاته فقد أثبتت العديد من الدِّراســات منهــا دراســة ليلــوب (Leloup,1993)، ودراسة زبيدي (Zubaidi,1995)، الأثر الكبير للمعرفة السابقة وميــول واتجاهات القارئ في استيعاب النص وفهمه.

الدِّراسات السابقة ذات الصلة

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدِّراسات السابقة العربية التي تناولت مقروئية كتب اللغة العربية، والدِّراسات الأجنبية التي تناولت مقروئية كتب العلوم الأخرى، وبحسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدِّراسات التي تناولت مقروئية كتب اللغة العربية:-

أجرى نجادات (2000) دراسة هدفت إلى "تحليل كتب المطالعة والنصوص الأدبية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي في الأردن" في ظل مجالات المقروئية (الكلمة، والجملة، والفكرة، والأسلوب) وتكونت عينة الدِّراسة من (11) نصاً بواقع ثلاثة نصوص من كتاب الصف الثامن الأساسي، وأربعة نصوص من كتاب الصف التاسع الأساسي، وأربعة نصوص من كتاب الصف العاشر، اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة باستخدام الموضوع أو الفكرة وحدة التحليل، وأظهرت نتائج الدِّراسة عدم وجود توازن وتدرج في مجالات الكلمة، والجملة، والأسلوب، في حين ظهر هذا التدرج والتوازن في مجال الفكرة.

وقام الناجي (2003) بدراسة هدفت إلى" قياس مقروئية كتاب اللغة العربية للصف السادس في الإمارات" وهل تتأثر المقروئية بجنس الطالب ومناطقهم التعليمية وكذلك هدفت إلى قياس إشراكية الكتاب وفيما يخص المقروئية تكونت عينة الدِّراسة من (632) طالباً وطالبة موزعين على (14) مدرسة اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وتم اختيار ثلاثة نصوص كعينة لموضوعات الكتاب، استخدم الباحث اختبار كلوز لقياس مستوى مقروئية الكتاب، وكشفت نتائج الدِّراسة أنَّ (68.5%) من الطلبة يقعون في المستوى الإحباطي، أي أكثر من ثلثي الطلبة لا يناسبهم الكتاب، و (23.5%) يقعون في المستوى التعليمي، و (8%) يقعون في المستوى المستقل، مما يعني أنَّ مقروئية الكتاب تناسب (31.5%) من طلبة هذا الصف، وكشفت النتائج عن وجود علاقة قوية بين مستوى المقرِوئية وجنس الطلبة ولصالح الطالبات، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود علاقة بين مستوى المقروئية والمنطقة التي يدرس فيها الكتاب ولصالح طلبة المدينة ثم الضواحي ثم المناطق النائية.

وأجرت الدوسري (2004) دراسة هدفت إلى "تقويم محتوى كتاب المطالعة العربية (بنين – بنات) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية". اشتملت عينة الدراسة على تحليل ما نسبته (50%) من محتوى كتاب المطالعة المقرر على الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد اختيرت هذه الموضوعات بالطريقة القصدية، وكانت الأداة بطاقة تحليل تشتمل على معايير المقروئية من تصميم الباحثة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين، أسفرت نتائج الدِّراسة فيما يتعلق بالإخراج الفني للكتاب، عن أنَّ الإخراج الفني بشكله الحالي يجب أن يطور لكي يشمل: إدخال الرسومات والصور التوضيحية، وأما ما يتعلق بوضوح الألفاظ فقد ثبت أنَّ وضوح الألفاظ يساعد بشكل كبير على مقروئية النص، وهذا يؤدي إلى إقبال الطلبة على القراءة، لذلك يجب تطوير الكتاب ليشمل: وضوح الألفاظ الذي يؤدي إلى وضوح معانيها، وفيما يتعلق بالجمل الاعتراضية والتراكيب النحوية، فيجب أن يطور الكتاب مراعياً عدم الإكثار من الجمل الاعتراضية، وعدم تزاحم التراكيب النحوية.

وأجرى الرشيدي (2005) دراسة هدفت إلى "تعرف مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت". ، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار التتمة لمعرفة مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، تكون مجتمع الدِّراسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي والموضوعات القرائية لكتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واشتملت عينة الدِّراسة على (240) متعلماً ومتعلمة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي اختيروا بالطريقة العشوائية، وثلاثة نصوص قرائية من كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي اختيرت عشوائياً، وطبق الاختبار على عينة الدراسة وتوصل الباحث إلى أنَّ النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي تقع في المستوى الإحباطي، من مستويات المقروئية كما تبين أنَّ النصوص القرائية في كتاب لغتي العربية ليست متدرجة في ضوء مقروئيتها، كذلك توصل الباحث إلى أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في درجة مقروئية موضوعات كتاب لغتي العربية للصف الرابع الابتدائي في موضوعي (المفكر الصغير ووظيفة المصارف)، أما موضوع حسن الجوار فقد كان فيه فرق ذات دلالة إحصائية إذ كان متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور.

وأجرى أحمد (2008) دراسة هدفت إلى" قياس مقروئية كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، في إقليم كردستان العراق". وقد تم اختيار خمسة عشر موضوعاً مختلفاً، من كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، في إقليم كردستان العراق من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وطبقت اختبارات التتمة على عينة عشوائية مكونة من (2700) طالباً وطالبة من الصفوف المستهدفة، وأشارت نتائج الدراسة أنَّ مستوى مقروئية كتب اللغة العربية، للمرحلة الابتدائية في إقليم كردستان، تقع ضمن المستوى الإحباطي، وأنَّ الموضوعات القرائية في كل كتاب من كتب اللغة العربية الثلاثة للمرحلة الابتدائية ليست متدرجة في ضوء درجة مقروئيتها، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى المقروئية، تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة ياسين (2009) إلى" تعرف درجة مقروئية كتب اللغة العربية المطورة للمرحلة الأساسية وإشراكيتها في الأردن". في ضوء متغيرات الجنس والقدرة اللغوية للطالب واتجاهه نحو القراءة، ولتحقيق هذا الهدف طبقت هذه الدِّراسة على عينة بلغت(1060) من طلبة الصفوف (5-7) من المرحلة الأساسية، واختيرت عشوائياً من عدد من المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الثانية. وطبق اختبار كلوز على تسعة نصوص قرائية من مقرر طلبة الصفوف الثلاثة ممن لم يتم دراسته، وكشفت النتائج عن أن ّمقروئية كتب القراءة المطورة كانت مناسبة للطلبة ووزعت على المستويات الثلاثة للمقروئية مع قليل من التباين.

وأجرى الهزايمة (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن "درجة مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وتحديد أثر الجنس ونوع المدرسة وطبيعة المعرفة المقدمة في مقروئية هذا الكتاب". ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً اختبار التتمة على نصوص مختارة من الكتاب، حيث اختير نصان يمثلان المادة العلمية، ونصان يمثلان المادة الأدبية، وتم تطبيق هذه الاختبارات على عينة من طلبة الصف السابع الأساسي بلغت (412) طالباً وطالبة، موزعين حسب متغيرات الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. وبعد تحليل البيانات كشفت النتائج أن درجة مقروئية نصوص الكتاب كانت ضمن المستوى التعليمي، وبينت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ولمتغير طبيعة المادة، ولصالح المادة الأدبية، في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق في أداء الطلبة تعزى لمتغير نوع المدرسة.

أما دراسة المومني (2011) فقد هدفت إلى "قياس مقروئية كتاب اللغة العربيـــة المقـــرر للصف الرابع الأساسي في مدارس الأردن". ومدى تدرج نصوص الكتـــاب بحـــسب درجـــة مقروئيتها وتحديد أثر جنس الطالب في درجة المقروئية، حيث تم اختبار عينـــة مكونـــة مـــن (292) طالباً وطالبة من مدارس إربد، وباستخدام اختبار التتمة من خلال ثلاثة نصوص مـــن الكتاب المستهدف، حيث كشفت نتائج الدراسة أنَّ أداء الطلبة على اختبـــار كلـــوز يقـــع فـــي المستوى الإحباطي، كما أشارت النتائج إلى تدرج النصوص بحسب مقروئيتها، بالإضافة إلـــى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية نصين من النصوص الثلاثة تعزى لأثـــر الجنس لصالح الإناث.

ثانياً: الدِّراسات الأجنبية التي تناولت مقروئية كتب العلوم الأخرى:

أجرى خانا وأجنيهوتري (Khanna & Agnihotri, 1992) دراسة هدفت إلى قيـــاس مقروئية كتاب الدِّراسات الاجتماعية في الهند، إذ اختارت الباحثتان نصين من كتاب الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدِّراسة من (60) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثتان اختبار التتمة، واختبار الاستيعاب، ومعادلات المقروئية لقياس النصين، وأظهرت نتائج الدِّراســـة أنَّ الـــنص الأول من الكتاب يقع في المستوى التعليمي، في حين يقع النص الثاني في المستوى الإحباطي.

وقام تومسون (Thampson, 2002) بدراسة موسعة هدفت إلى "تحليـــل محتـــوى (39) نشاطا ًمخبرياً خاصاً بنظرية الحركة الجزيئية المتضمنة في سبعة كتب فيزياء مستخدمة فـــي مدارس المرحلة المتوسطة المنشورة بين عـــامي 1999- 2001، فـــي الولايـــات المتحـــدة الأمريكية وكان من ضمن أهداف ذلك التحليل معرفـــة مـــستوى مقروئيـــة هـــذه الأنـــشطة، واستخدمت الباحثة معادلة فليـــسش كنـــساد (Flesch – Kincaid Readabity Formule) ومعادلة فليسش (Flesch Reading Ease Formule) لقيـــاس مقروئيـــة تلـــك الأنـــشطة المخبرية، وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ مستوى مقروئية الأنشطة المخبريـــة كـــان فـــي المستوى المناسب لسن طلبة تلك المرحلة.

وهدفت دراسة ديفيد (David, 2006) إلى "معرفة مستوى مقروئية كتب العلوم، وقدرة الطلاب على قراءة هذه المواد وفهمها، في المدارس الثانوية في جاميكا".وجرى تقييم كل كتاب باختيار ثلاثة نصوص من بداية ووسط ونهاية الكتاب، واستخدم الباحث صيغة فراي (frys formula) أظهرت نتائج الدِّراسة وجود اختلاف واسع في مستويات المقروئية فـــي الكتـــب، وقد بينت الدراسة أنَّ واحداً من الكتب فقط يناسب الطلاب من حيث مستوى المقروئيـــة، وأنَّ الكتب ذات قيمة متدنية للطلبة في المدارس الثانوية.

وأجرى لاورا (Laura, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على مقروئية كتب العلـــوم ممثلة بالفيزياء والكيمياء والأحياء، باستخدام صيغتي فراي (Fray s) وفليـــسش (Flesch) وشملت العينة (21) نصاً من سبعة كتب فيزياء، (24) نصاً من ثمانية كتـــب أحيـــاء، و(15) نصاً من خمسة كتب كيمياء، وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ كتب الكيمياء كانت الأقل تطابقاً مـــع مستوى الطلبة وكانت ضمن المستوى الإحباطي، أما كتابي الفيزياء والأحياء فكانت مقروئيتهما جيدة بالنسبة للطلبة.

أما جيست (GECIT,2010) أجرى دراسة هدفت إلى "التعرف على درجة مقروئية كتاب الجغرافيا للصفين التاسع والحادي عشر المقرر في المدارس التركية". حيث تم اختيـــار ثلاثـــة نصوص عشوائية من كتاب كل صف، وتطبيقها من خلال اختبار التتمة علـــى (472) طالبـــاً وطالبة من الصف التاسع والصف الحادي عشر، وباستخدام اختبار التتمة واختبـــار معـــادلات المقروئية، أشارت نتائج الدراسة لاختبار التتمة أنَّ (80%) من الطلبة يقعون فـــي المـــستوى الإحباطي، كما أشارت نتائج اختبار معادلات المقروئية أنَّ مناسبة الكتب لما صممت من أجله كانت بدرجة متوسطة.

هدفت دراسة كيثنجـــي وكـــاس (Kithinji & Kass, 2010) تقـــصي درجـــة مقروئيـــة النصوص الانكليزية، مقارنة بالنصوص الكينية، حيث تم اختيار (10) نـــصوص مـــن اللغـــة الانكليزية، و(10) نصوص أخرى باللغة الكينية، من كتب الدِّراسات السريرية الصحية، فـــي كينا وتم تطبيق اختبار التتمة على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة، أظهـــرت النتـــائج أنَّ (62%) من أفراد عينة الدِّراسة يقعون ضمن مستوى مقروئية جيد، وأنَّ (32%) يقعون ضمن المستوى الإحباطي.

التعقيب على الدِّراسات السابقة:

من خلال استعراض الدِّراسات السابقة ذات الصلة للاستفادة منها تبين الآتي:

- إنَّ الدِّراسات أجريت في فترات زمنية متباينة، فكانت أولها دراسة خانا وأجنيهوتري (Khanna & Agnihotri, 1992) وآخرها دراسة (المومني، 2011) مما يدل على أن موضوع المقروئية حظي باهتمام العديد من الباحثين منذ فترة طويلة.

- أثبتت معظم الدِّراسات العربية والأجنبية صلاحية اختبار التتمة (كلوز) لقياس مقروئية النصوص المكتوبة وفي مختلف المجالات وبمختلف اللغات.

- تتفق هذه الدِّراسة مع الدِّراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي في الدِّراسة، ومع اغلب الدِّراسات السابقة في استخدام أداة الدِّراسة اختبار التتمة (كلوز) منها دراسة (سليمان، 2002)، ودراسة (الناجي، 2003)، ودراسة (الرشيدي، 2005)، ودراسة (أحمد، 2008)، ودراسة (ياسين، 2009)، ودراسة (المومني، 2011)، ودراسة (1992 , Khanna & Agnihotri)، ودراسة(Gecit, 2010) ودراسة (Kithinji & Kass, 2010، في حين أنها اختلفت مع بقية الدِّراسات منها دراسة (نجادات، 2000) حيث استخدمت أسلوب تحليل المحتوى أداة للدِّراسة، ودراسة (الدوسري، 2004) التي استخدمت بطاقة تحليل أداة الدراسة، ودراسة (Thampson, 2002)، ودراسة ديفد (David, 2006)، ودراسة لاورا (Laura, 2007)، التي استخدمت معادلات المقروئية اداة للدِّراسة، في حين استخدمت بعض الدِّراسات أكثر من أداة لقياس مقروئية النصوص منها دراسة (Agnihotri & Hanna, 1992)، ودراسة (Gecit, 2010) اللتان استخدمتا اختبار التتمة (كلوز) ومعادلات المقروئية معاً.

- تنوع الكتب التي تناولتها الدِّراسات السابقة، فقد شملت كتب اللغة العربية، وكتب الاجتماعيات، وكتب العلوم، والأنشطة المختبرية. أما الدِّراسة الحالية تناولت كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن.

- لوحظ أنَّ اغلب الدِّراسات السابقة قد ركزت على كتب وطلبة المرحلة الأساسية، مما يؤكـد الأهمية الكبيرة لطلبة هذه المرحلة، باعتبار أنَّ ما يكتسبه الطلبة من مهارات القراءة وغيرهـا في هذه المرحلة سوف يستمر معهم في المراحل الدِّراسية اللاحقة.

- تميزت هذه الدراسة عن دراسة الهزايمة (2011) بربط مستوى مقروئية الكتاب بالتحصيل الدراسي، فيما تناولت دراسة الهزايمة (2011) ربـط مـستوى مقروئيـة الكتـاب بالبيئـة الديمغرافية.

- تميزت هذه الدراسة عن الدِّراسات السابقة في أنها تهدف للتعرف إلى العلاقة بين التحصيل الدِّراسي ودرجة مقروئية النصوص القرائية، وعلى - حد علم الباحث - لا توجد دراسة سابقة تناولت العلاقة ما بين درجة المقروئية والتحصيل في المادة ذاتها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدِّراسة، وعينتها، وطريقة اختيار العينة، وتحديد أدوات الدِّراسة وكيفية بناءها والتحقق من صدقها وثباتها، إضافة إلى خطوات تنفيذ الدِّراسة، وكـذلك المعالجات الإحصائية المستخدمة في هذه الدِّراسة، وفيما يأتي تفصيل ذلك.

منهجية الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة الحالية، جرى إتباع المنهج الوصفي لملاءمته لأغراض الدِّراسـة، حيث قام الباحث بوصف مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السـابع الأساسـي فـي الأردن، وذلك من خلال جمع البيانات ومن ثم تحليلهـا، والـربط والتفـسير لهـذه البيانـات وتصنيفها، وقياسها واستخلاص النتائج من خلال تطبيق اختبار التتمة، والاختبار التحـصيلي، على عينة الدِّراسة، ومعالجتها إحصائياً وبالطرق المناسبة.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدِّراسة مما يأتي:

أ: الطلبة: تكون مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمركز قصبة المفرق في الأردن، والبالغ عددهم (1355) طالباً وطالبةً، مـنهم (639) طالباً، و(716) طالبةً، حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، للعام الدِّراسي (2014 -2015).

جرى اختيار عينة الدِّراسة بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة الصف السابع الأساسـي للمدارس الحكومية التابعة لمركز تربية قصبة المفرق في الأردن، وقد تكونـت العينـة مـن (270) طالباً وطالبةً، منهم (132) طالباً، و(138) طالبةً، جرى اختيارهم من (ثمان) مدارس، بواقع (أربع) مدارس للذكور، و(أربع) مدارس للإناث، وتم اختيار شعبة واحدة من كل مدرسة وبالطريقة العشوائية، الجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

المدارس التي جرى اختيار عينة الطلبة منها

مدراس البنين	الشعب	عدد الطلبة	مدارس البنات	الشعب	عدد الطالبات
المفرق الأساسي الأولى للبنين	ب	34	الأميرة عالية بنت الحسين الثانوية للبنات	أ	33
أبو بكر الصديق الأساسية للبنين	أ	35	الربيع بنت معوَّذ للبنات	ج	37
جعفر الطيار الأساسية للبنين	ج	30	حي الضباط الأساسية للبنات	أ	35
عبد الملك بن مروان الأساسية للبنين	ب	33	الفدين الأساسية للبنات	ب	33
العدد الكلي	4	132	العدد الكلي	4	138

ب: نصوص الكتاب القرائية: جميع الموضوعات القرائية الواردة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن للعام الدِّراسي (2014-2015)، والمتكون من جزءين يضمان (11) موضوعاً، تدرس موضوعات الجزء الأول وعددها (خمسة) مواضيع في الفصل الدِّراسي الأول، بينما تدرس موضوعات الجزء الثاني وعددها (ستة) مواضيع، في الفصل الدِّراسي الثاني، استثنيت النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة لقدسيتها وحرصاً على عدم التحريف، وكذلك استثنيت النصوص الشعرية لصعوبتها اللغوية، إضافة إلى أنه قد يؤدي إلى الخلل في الوزن، وكذلك تدريبات الكتاب والأنشطة لأنها لا تتناسب مع معايير المقروئية التي تتطلب نصاً كاملاً.

جرى اختيار (ثلاثة) نصوص وبالطريقة العشوائية من موضوعات كتاب لغتنا العربية، إذ اختار الباحث موضوعاً من النصف الثاني لجزء الكتاب الأول، وآخر من وسط الجزء الثاني للكتاب، وثالثاً من آخر الجزء الثاني للكتاب، وهي مواضيع لم يسبق لأفراد العينة الاطلاع عليها، وذلك لمعرفة تدرج مقروئية الكتاب، الجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

عينة النصوص التي جرى اختيارها من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي حسب تسلسلها في الكتاب.

رقم النص	عنوان الموضوع	الجزء	رقم الصفحة
1	العين معجزة في الخلق	الأول	59
2	مؤسسة نهر الأردن	الثاني	25
3	الرياضة والحياة	الثاني	53

يتضح من الجدول (2) أنَّ النسبة المختارة من الموضوعات بلغت (27%) من عدد الموضوعات القرائية في كتاب لغتنا العربية، وهي عينة ممثلة لموضوعات الكتاب (الرشيدي 2005).

أداتا الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة جرى استخدام اختبار التتمة (كلوز) كأداة لقياس مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، كذلك جرى بناء الاختبار التحصيلي لمعرفة العلاقة بين التحصيل الدِّراسي للطلبة، ودرجة مقروئية النصوص القرائية.

أولاً: اختبار التتمة (كلوز):

بعد الاطلاع على الدِّراسات السابقة، والأدب النظري كدراسة سليمان (2002)، ودراسة أحمد (2008) والاستفادة منهما جرى بناء أداة الدراسة المتكونة من ثلاثة اختبارات وفقاً للخطوات الآتية:

1- اختيار ثلاثة موضوعات قرائية لم يسبق للطلبة دراستها، جرى اختيارها بالطريقة العشوائية.

2- تُركت الجملتان الأولى والأخيرة من كل نص من دون حذف، لمساعدة الطلبة على فهم سياق النص، حيث بلغت عدد الكلمات المحذوفة (25) كلمة من كل نص.

3- جرى حذف الكلمة السابعة من كل جملة، بغض النظر عن نوعها، أو وظيفتها، لملاءمتها للطلبة الضعفاء، كونها تمنح مجالاً واسعاً للطلبة لغرض فهم فكرة النص.

4- وضِعت مكان الكلمات المحذوفة فراغات متساوية في الطول، كي لا يوحي بالكلمة المحذوفة.

5- وضعت في بداية الاختبار تعليمات تتضمن البيانات الأساسية والهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة، ومثالاً توضيحياً لنص من أحد موضوعات الكتاب.

6- تحديد الوقت المحدد للطلبة، وهو(45) دقيقة لإنهاء كل اختبار من الاختبارات الثلاثة، من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدِّراسة خارج عينة الدِّراسة، مكونة من (60) طالباً وطالبة، من مدرستي (الغدير الأبيض الأساسية للبنات، وحيان المشرف الأساسية للبنين)، لتحديد وقت الاختبار اللازم عن طريق المعادلة الآتية مجموع الأوقات لأول خمسة طلاب زائداً مجموع الأوقات لآخر خمسة طلاب مقسوماً على عددهم، ثم القيام بجمع الوقت اللازم للمجموعة الاستطلاعية الأولى زائداً الوقت اللازم للمجموعة الاستطلاعية الثانية مقسوماً على (2)، بناءً على توصيات المحكمين بطريقة احتساب وقت الاختبار. الملحق (1) يوضح ذلك

صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار قام الباحث بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وأساليب التدريس ممن يدرسون في الجامعات الأردنية، والبالغ عددهم (15) محكماً، الملحق (2) يوضح ذلك، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على ملاءمة نصوص الاختبار لطلبة الصف السابع الأساسي، واتساق خطوات بناء الاختبار مع شروط بناء الاختبار التتمة (كلوز)، وجرى أخذ آراء المحكمين بنظر الاعتبار عند إعداد الاختبار بصورته النهائية، ومنها ضرورة مناسبة عدد فقرات الاختبار مع مستوى الطلبة، وقد أعتبر الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق الظاهري.

ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار من خلال استخراج معامل الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادته، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدِّراسة، تكونت من (35) طالباً وطالبةً، منهم (17) طالباً و (18) طالبةً، ثم جرى إعادة تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين على تطبيق الاختبار الأول، وبعد حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كودر- رتشادسون (KR20) بلغ معامل الثبات للاختبار (0.80) وهي قيمة مرتفعة تدل إحصائيا على ثبات الاختبار.

تصحيح الاختبار:

أُعطيت علامة واحدة لكل كلمة يثبتها الطالب بصورة صحيحة سواء أكانت الكلمة الأصلية أم المرادفة لها في المعنى بشرط أن تحافظ على سلامة الفكرة، ومن لم يستطع ذلك حُرم الدرجة كاملة، ويُراعى عدم الالتفات إلى الأخطاء الإملائية والنحوية، ثم حُولت العلامة الكلية لكل نص إلى علامة مئوية، ليسهل تصنيفها في مستويات المقروئية، وللتأكد من ثبات التصحيح تم تصحيح الاختبار من قبل مصحح آخر من ذي الخبرة، ثم جرت المقارنة بين نتيجة تصحيح الباحث ونتيجة تصحيح المصحح الآخر للحصول على معامل اتفاق بينهما، حيث بلغت نسبة الاتفاق (89%).

جرى اعتماد التدرج الآتي للحكم على مستوى المقروئية:

1- أقل من 40 درجة، المستوى الإحباطي.

2- من 40 – 59 درجة، المستوى التعليمي.

3- من 60 – 100 درجة، المستوى المستقل.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

جرى بناء أسئلة الاختبار التحصيلي الذي تكون في صورته الأولية من (35) فقـرة مـن نوع الاختيار من متعدد، وفقاً لمستويات بلوم المعرفية.

صدق الاختبار التحصيلي:

للتأكد من صدق الاختبار جرى عرضه على مجموعة من المحكمين المختـصين فـي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ممن يدرسون في الجامعات الأردنية، البالغ عددهم (6) محكمين، الملحق (4) يوضح ذلك، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحث بحذف (3) فقـرات وهي الفقرة (6)، والفقرة (11)، والفقرة (20) لم يتم الإجماع عليها، إضـافة إلـى إعـادة صياغة بعض الفقرات.

ثبات الاختبار:

قام الباحث بأجراء دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة، منهم (14) طالباً، و(16) طالبة، بهدف استخراج الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي وفيما يلي عرض النتائج:

أولاً: معاملات الصعوبة والتمييز:

بهدف إيجاد مستوى الصعوبة تم حساب المتوسطات الحسابية لاسـتخراج معـاملات الصعوبة من خلال المعادلة (1− المتوسط الحسابي)، وتدل معاملات درجة تمييـز الفقـرات على قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعات العليا والمجموعات الدنيا للصفة التـي يقيـسها الاختبار، الجدول (3) يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار. وقـد تـم حـذف الفقرات التي يزيد معامل صعوبتها عن 85%، حيث تـم حـذف الفقـرة (17) لأنَّ معامـل صعوبتها بلغ 90%، كذلك تم حذف الفقرة التي يقل معامل تمييزها عن (25%) أو يزيد عـن

(10%) حيث تم حذف الفقرة (26) لأنَّ معامل تمييزها بلغ (20%)، وبذلك أصبح الاختبـــار التحصيلي بصورته النهائية مكون من (30) فقرة الملحق(3) يوضح ذلك.

الجدول (3)
معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.41	0.80	16	0.47	0.84
2	0.45	0.84	17	0.45	0.83
3	0.35	0.82	18	0.47	0.83
4	0.45	0.81	19	0.44	0.83
5	0.45	0.82	20	0.42	0.84
6	0.41	0.83	21	0.42	0.83
7	0.45	0.81	22	0.44	0.81
8	0.47	0.82	23	0.47	0.85
9	0.47	0.83	24	0.44	0.88
10	0.43	0.81	25	0.47	0.83
11	0.44	0.83	26	0.41	0.84
12	0.47	0.84	27	0.40	0.87
13	0.41	0.82	28	0.42	0.86
14	0.41	0.83	29	0.46	0.81
15	0.46	0.82	30	0.44	0.82
معامل التمييز للاختبار مجتمعاً (0.86).					

نلاحظ من الجدول رقم (3) ما يلي:

1. تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (0.40- 0.47) وجميعها مؤشـــرات صعوبة مقبولة حيث أنها تعتبر مميزة إذا تراوحت بين (0.30-0.70)، حسب عــودة (2002)
2. تراوحت معاملات **التمييز** لفقرات الاختبار بين (0.80- 0.88) وجميعها مؤشرات قوة تمييز، وبلغ معامل التمييز للاختبار مجتمعاً (0.86).

ثانياً: ثبات الاختبار:

بهدف استخراج معامل الثبات للاختبار التحصيلي، جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدِّراسة، تكونت من (30) طالباً وطالبةً، منهم (15) طالباً و (15) طالبةً، ثم جرى إعادة تطبيق الاختبار على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين على تطبيق الاختبار الأول، وبعد حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كودر- رتشادسون (KR20)) بلغ معامل الثبات للاختبار (0.87) وهي قيمة مرتفعة دالة إحصائياً على ثبات الاختبار.

إجراءات تطبيق الدِّراسة:

من أجل الوصول إلى النتائج المتوقعة من هذه الدِّراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدِّراسة وأسئلتها.
- تحديد مجتمع الدِّراسة وعينتها.
- إعداد أداتي الدِّراسة بصورتها النهائية بعد التأكد من صدقها وثباتها، قام الباحث باستكمال الإجراءات الآتية.

1- الحصول على خطاب من رئاسة جامعة آل البيت موجهاً إلى مديرية تربية قصبة المفرق بشأن تسهيل مهمة الباحث في تطبيق أداتي الدِّراسة على عينة الدراسة الملحق(5).

2- حصل الباحث على كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية قصبة المفرق موجهاً إلى مديري ومديرات المدارس بشأن السماح له بتطبيق أداتي الدِّراسة.الملحق (6)

3- قام الباحث بعد ذلك بتطبيق أداتي الدِّراسة على العينة، وبعد التطبيق جرى جمع البيانات من عينة الدِّراسة، وبعد الانتهاء من جمع البيانات قام الباحث بتصحيح الاختبارين ووضع العلامات لكل طالب.

4- بعد الانتهاء من وضع العلامات قام الباحث بإدخال البيانات وتحليلها إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي باستخدام (spss) لإجراء التحليل الإحصائي مع أحد المختصين في الإحصاء.

متغيرات الدِّراسة:

المتغير المستقل وله مستويان:

- الجنس (ذكر، أنثى).

المتغير التابع:

- مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية.
- التحصيل الدِّراسي

المعالجة الإحصائية:

للتحقيق أهداف الدِّراسة قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- معاملات الصعوبة والتمييز.

2- التكرارات والنسب المئوية.

3- اختبار (Independent Samples Test) .

4- معامل الارتباط بيرسون.

5- معادلة (كودر– رتشادسون (KR20).

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدِّراسة التي هدفت إلى تعرف " مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية" وسيتم عرض نتائج الدِّراسة وفقاً لما تناولت من أسئلة:

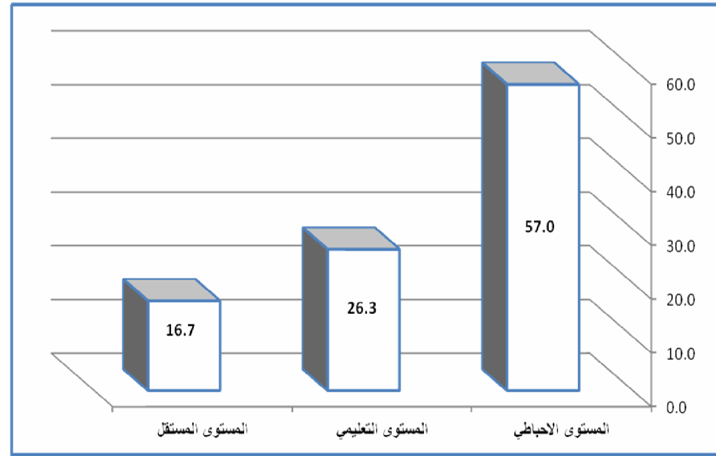
السؤال الأول: ما مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية المقرر للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع درجات أفراد العينة على اختبار التتمة (كلوز) تبعاً لمستوى مقروئيته لدى الطلبة، الجدول (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لتوزيع درجات أفراد العينة على اختبار التتمة (كلوز) تبعاً لمستوى مقروئيته لدى الطلبة .

الجدول (4)
التكرارات والنسب المئوية لتوزيع درجات أفراد العينة على اختبار التتمة (كلوز) تبعاً لمستوى مقروئيته لدى الطلبة

المستوى	حدود الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المستوى الإحباطي	أقل من 40 درجة	154	57.0
المستوى التعليمي	من 40- 59 درجة	71	26.3
المستوى المستقل	من 60- 100 درجة	45	16.7
المجموع		270	100.0

نلاحظ من الجدول (4) أنَّ معظم أفراد عينة الدراسة وقع ترتيبهم في توزيع درجات الطلبة في اختبار التتمة (كلوز) تبعاً لمستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية ضمن المستوى الإحباطي حيث بلغ عدد الطلبة في هذا المستوى (154) بنسبة مئوية (57.0%)، وتلاه المستوى التعليمي حيث بلغ عدد الطلبة في هذا المستوى (71) بنسبة مئوية (26.3%)، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المستوى المستقل حيث بلغ عدد الطلبة فيه (45) أي ما نسبته (16.7%)، الشكل البياني (1) يوضح توزيع درجات أفراد العينة على اختبار التتمة (كلوز) تبعاً لمستوى مقروئية لدى الطلبة.



الشكل (1)

توزيع درجات أفراد العينة على اختبار التتمة (كلوز) تبعاً لمستوى مقروئيته لدى الطلبة

السؤل الثاني : هل النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية متدرجة في موقعها حسب درجة مقروئيتها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسبة المئوية لدرجة مقروئية كل نص من النصوص الثلاث مرتبة تصاعدياً حسب موقعها في كتاب لغتنا العربية، الجدول (5) يوضح تدرج النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية في موقعها حسب درجة مقروئيتها، حيث تم حساب درجة المقروئية تبعاً للمعادلة التالية:

درجة المقروئية = المتوسط الحسابي العام ÷2 والناتج يقسم على درجة الاختبار (100) ×100، جدول (5) يوضح ذلك.

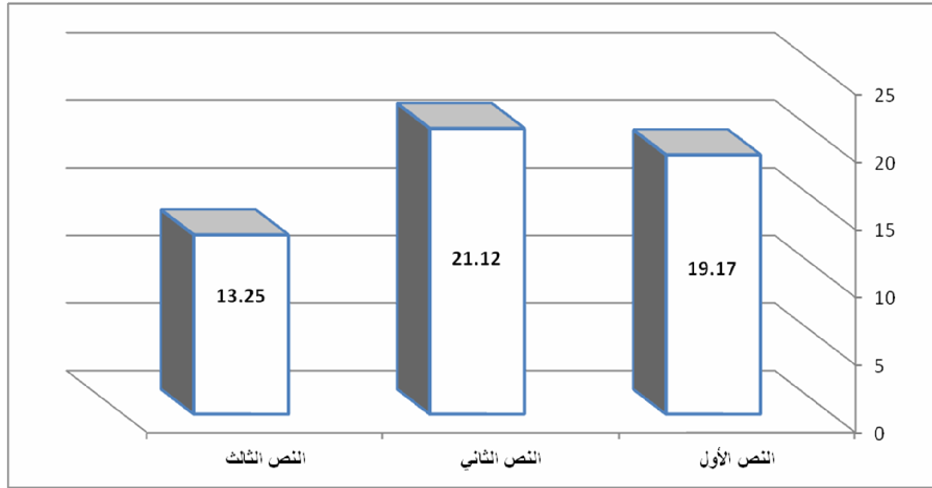
الجدول (5)

تدريج النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية حسب درجة مقروئيتها

الترتيب في الاختبار	درجة المقروئية	الترتيب في الكتاب	الترتيب حسب المقروئية
النص الأول	19.17	الأول	2
النص الثاني	21.12	الثاني	1
النص الثالث	13.25	الثالث	3

نلاحظ من الجدول(5) أن ترتيب النصوص تبعاً لدرجة مقروئيتها (النص الثاني، النص الأول، النص الثالث)، أما ترتيب النصوص في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية (النص الأول، النص الثاني، النص الثالث)، وهذا يدل

على النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية غير متدرجة حسب درجة مقروئيتها، الشكل (2) يوضح ذلك.



شكل (2)

تدريج النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية حسب درجة مقروئيتها

السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)؟

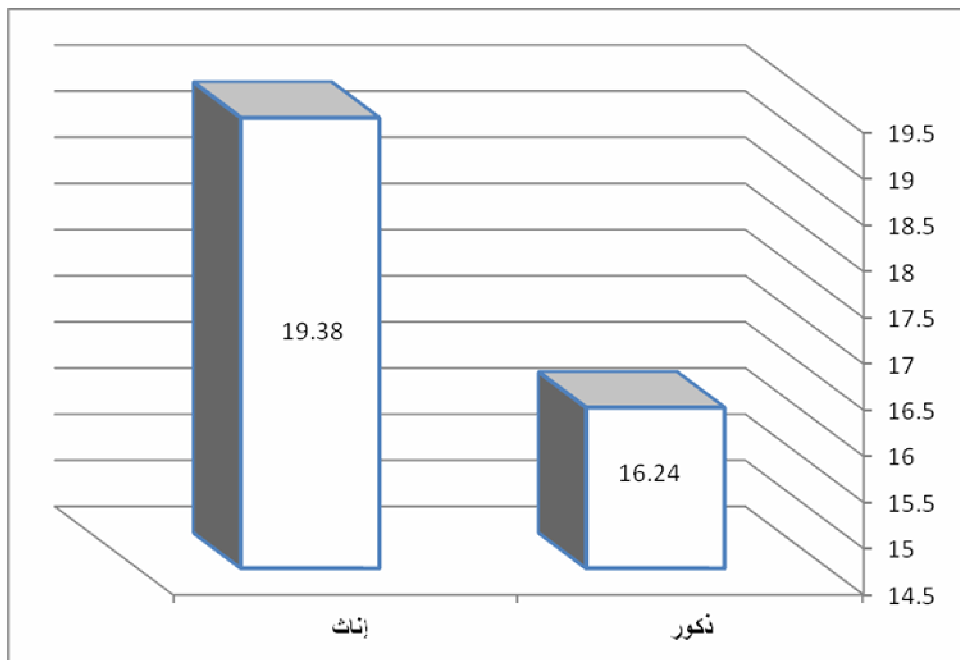
للإجابة عن هذا السؤال جرى تطبيق اختبار (Independent Samples Test) على درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية مجتمعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، الجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples Test) على درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية مجتمعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

الجنس	المتوسط الحسابي لدرجة المقروئية	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
ذكر	16.24	4.55	4.73	0.00
أنثى	19.38	6.18		

نلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)، حيث بلغت قيمة (T) (4.73) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الإناث بمتوسط حسابي (19.38)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (16.24)، الشكل (3) يوضح ذلك.



شكل (3)

الفروق في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)

السؤل الرابع : هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية، الجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية

العلاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن	
معامل الارتباط	0.58
الدلالة الإحصائية	0.00

نلاحظ من الجدول (7) وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين التحصيل الدِّراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.58) وهي قيمة دالة إحصائياً.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدِّراسة التي تم التوصل إليها ومناقشتها، وتفسيرها وذلك حسب تسلسل أسئلة الدِّراسة الواردة في الفصل الأول من هذه الدِّراسة، إضافة إلى وضع التوصيات المناسبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية؟

أشارت نتائج الدِّراسة الحالية إلى أنَّ أغلبية الطلبة عينة الدِّراسة يقعون ضمن المستوى الإحباطي أي أنَّ لديهم صعوبات في التعامل مع النصوص القرائية حيث بلغت نسبتهم (57%)، في حين توزعت النسبة المتبقية بين المستوى التعليمي حيث بلغت (26,3 %)، وبين المستوى المستقل والبالغة (7, 16 %)، وبجمع نسبة الطلبة في المستويين التعليمي والمستقل نجد أنَّ نسبة مقروئية الكتاب موضوع الدِّراسة هي (43%).

وفي ضوء ذلك يمكن الحكم على مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بأنه يقع في المستوى الإحباطي أي أنَّ معامل صعوبته أكبر من معامل سهولته.

وقد يعزو الباحث سبب ذلك إلى افتقار بعض القائمين على عملية تأليف كتاب لغتنا العربية لمفهوم المقروئية وتقدير أهميتها للطلبة، كذلك افتقارهم للأداة الموضوعية المناسبة لقياس مدى ملاءمة نصوص الكتاب للمستوى اللغوي والثقافي للطلبة، حيث تبرز أهم ملامح الضعف اللغوي للطلبة في افتقارهم لإستراتيجية فهم المفردات وتوظيفها بالشكل الصحيح من أجل الوصول إلى الفهم العام لنص، الذي يمكن من خلاله تخمين الكلمة المحذوفة من النص، أما ضعف الثقافة الأدبية لدى الطلبة فإنه يسهم بشكل كبير في تدني درجة استيعابهم للنصوص، مما أدى إلى وضع كلمات لا تناسب الفهم، والمقام وهذا ما أكده جورانة (2008) في افتقار القائمين على تأليف الكتاب المدرسي لمفهوم المقروئية، وتقدير درجة أهميتها للطلبة.

وكذلك قلة اطلاع المؤلفين على النظريات العلمية في مجال اختيار نصوص القراءة التعليمية، وعدم قياس مدى صلاحية الكتاب من خلال تجريبه على عينة من الطلبة قبل تعميمه للوقوف على مواطن الخلل وتلافيها، بل جرى الاعتماد في التحقق من صلاحية النصوص بالاستناد إلى عوامل التقدير والخبرة الشخصية في مجال تأليف الكتاب، وهذا ما أشارت إليه دراسة نصر والأبراهيمي (2013).

إضافة إلى افتقار النصوص القرائية إلى عوامل التشويق وإثارة الدافعيـــة لـــدى الطلبـــة نحوها، أو أنَّ هذه النصوص لا تقع ضمن نطاق اهتماماتهم. إذ إنَّ ميل الطلبة واتجاهاتهم نحو النصوص تؤثر في سلوكهم وبالتالي في تحصيلهم الدراسي، وهذا ما أكده الخوالـــدة (2001). إضافة إلى اشتمال النصوص القرائية على أكثر من فكرة والاهتمام بالمضمون العلمـــي علـــى حساب المضمون اللغوي، مما يشتت أفكار الطلبة، فالطلبة في هذه المرحلة حسب رأي علماء النفس ومنهم (جانيه) يحتاجون إلى نصوص تحتوي على أفكار تجذب اهتمام الطلبة إليها، وأنَّ أفضل طريقة لتعليمهم هي اختيار نصوص تتضمن أفكاراً تـــرتبط بواقـــع حيـــاتهم أو تـــشبيه ملموس يقرب الصورة الذهنية إليهم، مما يمكنهم من إدراك مدلولات تلك الـــصورة ومعرفـــة معانيها، ومن أسباب ضعف مقروئية الكتاب أيضاً عدم وجود دراسات تحدد ما هي المفـــردات الشائعة الاستعمال والمألوفة لدى الطلبة للتركيز عليها والابتعاد نسبياً عـــن المفـــردات غيـــر الشائعة التي تؤدي إلى ضعف الفهم لدى الطلبة.

وقد يعزو الباحث سبب هذه النتيجة أيضاً إلى ضعف المعرفة السابقة لدى الطلبة والتي لهـــا تأثيراً واضحاً في درجة استيعاب النص وفهمه من قبل القارئ، وهذا ما أكده أوزيرو(Ozuru, 2008) في تفوق الطلبة الذين لديهم معرفة سابقة غنية في فهم نصوص الكتـــب المدرســـية، واستيعابها على غيرهم من الطلبة الذين لا يملكون مثل هذه المعرفة السابقة، وكشف عن درجة عالية من الارتباط بين المعرفة السابقة وبين فهم النصوص واستيعابها.إضـــافة إلـــى ضـــعف مستوى الطلبة في القواعد النحوية والتراكيب اللغوية، وعزوف الطلبة عن القراءة الحرة التـــي تؤدي إلى تنمية خبراتهم اللغوية والثقافية، واتضح ذلك من خلال إجاباتهم التي كانت تشير إلى ضعف لغوي وثقافي واضح لديهم.

كما أنَّ وزارة التربية والتعليم الأردنية لا تُطالب القائمين على تأليف الكتـــب المدرســـية بتزويدها بوثيقة أو دراسة علمية تبين درجة مقروئيتها، قبل أن يتم اعتمادها وتعميمهـــا علـــى الطلبة، مما ينعكس بصورة سلبية على مستوى مقروئية الكتب المدرسية من حيـــث ملاءمتهـــا لمستوى الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية متدرجة في موقعها حسب درجة مقروئيتها؟

أظهرت النتائج أنَّ النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية ليست مرتبة في ضوء درجة مقروئيتها، فقد جاء النص الثاني (مؤسسة نهر الأردن) أعلى من النص الأول (العين معجزة في الخلق) في درجة مقروئيته، وهذا لا يتناسب مع الأسس العلمية السليمة في التعليم، لأنَّ البدء بتقديم مادة قرائية صعبة قد يولد إحباطاً لدى الطلبة مما ينعكس على رغبتهم في قراءة المادة والتفاعل معها.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ المصطلحات والمفردات التي تضمنها النص الثاني كانت درجة مألوفيتها للطلبة أكثر مما كانت عليه في النصين الأول والثالث، إضافة إلى مكانته في المجتمع الأردني بكافة فئاته، فهو يتطرق إلى الاهتمام بالمرأة والطفل مما انعكس على طريقة تعامل الطلبة وخاصة الإناث معه فقد أولوه أهمية تفوق النصوص الأخرى، إضافة إلى ترتيب الأفكار وسهولتها، أما مجيء النص الأول في المرتبة الثانية، والنص الثالث في المرتبة الثالثة من حيث درجة مقروئيتيهما، فقد يعود السبب في ذلك إلى حداثة مثل هذه المواضيع على الطلبة، لما تتضمنه من مصطلحات ومفردات علمية لم يسبق للطلبة الاطلاع عليها أو دراستها في مراحل سابقة، إضافة إلى غموض بعض الأفكار مما تعذر على الطلبة إيجاد طريقة عملية يتم فيها ترتيب الأفكار والاستفادة من مخزونهم المعرفي وتوظيفه للوصول إلى الإجابة الصحيحة لهذا النص، حيث أن تسلسل الأفكار وترتيبها يؤدي دوراً مهماً في تحديد درجة مقروئية النصوص بالنسبة للطلبة. وهذا ما أكدته بيلين وجرافستين (Bailin & Grafstein, 2001) في أنَّ الأفكار الواضحة والبسيطة تسهل فهم النص واستيعابه، وتجعل القُرّاء يقبلون عليه بشغف، وبالتالي تزيد من مقروئيته، أما الأفكار الغائمة فتشتت القارئ وتربكه، وتبعده عن قصد الكاتب، وتجعل تفاعله مع مضمون النص محدوداً.

إضافة إلى استخدام بعض المفردات التي تحتوي على مجازات مثل (ترسل مرة شواظاً من نار) التي جاء استخدامها للتعبير عن قوة جمال العين، حيث أنَّ مثل هذا الاستخدام المجازي غير مألوف لدى طلبة المرحلة الأساسية، إذ أنهم يعتمدون بشكل كبير في تفكيرهم ولغتهم على الجوانب الملموسة والمحسوسة لديهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة أحمد (2009).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مـــدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عنـــد مـــستوى الدلالـــة الإحـــصائية (α =0.05) في درجة المقروئية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث عند طلبة الـــصف الـــسابع الأساسي.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تفوق الإناث على الـــذكور فـــي القـــدرات اللغويـــة، والاستيعابية، كذلك قدرتهن العالية في الاستذكار، وارتفاع دافعية الإناث في ســـعيهن لإثبـــات وجودهن في مجتمع يغلب عليه الطابع الذكوري، وهذا ما أكده خبراء علم النفس إذ قالوا بـــأنَّ إصرار الفتاة على إثبات ذاتها واعتقادها بأنَّ الهروب إلى الأمام نجاة لها مـــن الاستـــضعاف المجتمعي، دفعها إلى التميز، كما أنَّ لرغبة الإناث في التعلم أثر في تميزهن لأنهن يرين فيـــه المتنفس لهن مستقبلاً، كذلك استحواذ القراءة بصورة عامة والقراءة الـــصامتة خاصـــة علـــى الاهتمام الكبير من قبل الإناث مما يوفر لديهن القدرة على التمكن من مهارات القراءة، إضافة إلى طلاقة اللفظ ومعرفة المعاني وفهمها وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة ميلدنر (Mildner, 2008).

ولعل طبيعة المجتمع الأردني المحافظ الذي يقلل من خروج الإناث من المنزل؛ ساهم فـــي جعلهن يقضين معظم أوقاتهن فيه، مما يفسح المجال لهن للقراءة والمطالعة مما ينعكس بصورة ايجابية على قدرتهن في التحصيل واكتساب المعرفة وتنمية القدرات العقليـــة، علـــى عكـــس الذكور الذين يقضون أغلب أوقاتهم خارج المنزل؛ مما ينعكس علـــى دراســـتهم وتحـــصيلهم، وثقافتهم اللغوية.

وربما يعود السبب كذلك إلى التزام مدارس الإناث ومعلماتهن في المدرســـة مـــن حيـــث التدريس الفعال، واختيار الأساليب المناسبة أكثر من التزام الذكور ومعلمـــيهم فـــي مـــدارس الذكور، كما يمكن أن تعزى النتيجة كذلك إلى البيئة الصفية التي هيئت للإنـــاث مـــن حيـــث الانضباط العالي داخل غرفة الصف مما يتيح لهن الفرصة الكافية للقراءة ومحاولـــة الإجابـــة، على عكس البيئة الصفية للذكور التي لم تكن مهيأة بالصورة المناسبة، إضافة إلى جدية الإناث واهتمامهن بالإجابة على الاختبار أكثر من الذكور، مما حدا بهن إلى التركيـــز عنـــد قـــراءة النصوص والمحاولة الجادة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، وهذا ما أشـــارت إليـــه دراسة المومني (2011).

مناقشة نتائج السؤال الرابع ونصه: هل توجد علاقة ارتباطيـه ذات دلالـة إحـصائية بـين التحصيل الدِّراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتاب لغتنا العربية للـصف السابع الأساسي في الأردن؟

أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين التحصيل الدِّراسي للطلبة ودرجة مقروئية النصوص القرائية في كتـاب لغتنـا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، حيث بلغت قيمة معامل الارتبـاط (0.58) وهـي قيمة دالة إحصائياً.

قد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنَّ معظم الطلبة في عينة الدِّراسة قد تكون قدرتهم اللغوية والمعرفية ليست بالصورة المرجوة، بحيث يستطيعون تحقيق نتـائج أفـضل فـي الاختبـار التحصيلي، حيث أنَّ الفرد الذي يتمتع بقدرة قرائية ولغوية وثقافية جيدة يمكن لـه أن يوظفهـا توظيفاً جيداً من أجل فهم المفردات والتراكيب اللغوية المذكورة في النص للوصول إلى الفهـم العام له، فالطلبة الذين يدرسون في هذه المرحلة ولم يتمكنوا من إتقان مهارة التعرف القرائـي بصورة تناسب المرحلة التي هم فيها سيواجهون صعوبة كبيرة في فهم محتوى المادة الدراسية، في حين أنَّ الطلبة الذين يملكون القدرة العالية على اكتساب مهارات القراءة من سرعة وفهـم، وتحليل، ونقد للنص المقروء سيكونون مؤهلين للتفوق في تحصيلهم الدِّراسي، وهذا ما أشارت إليه دراسة الحويطي (2010).

وفي السياق ذاته أثبتت الدِّراسة التي قام بها كـلاً مـن سـنجر ودونـلان (Singer & Donlan, 2000) أنَّ ضعف الطلبة في قراءة المواد الدِّراسية وفهمها له الأثر الكبيـر علـى النتائج التحصيلية لهم، إضافة إلى ضعف قدرتهم في استرجاع المعلومات والمعارف الـسابقة التي قراؤها في المراحل السابقة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدِّراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

1- إعادة النظر في نصوص كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي المقرر في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، والتحقق من ملاءمتها لمستوى الطلبة المستهدفين قبل تعميمها، لتلافي الخلل الذي قد يظهر فيه، وذلك باعتماد طرق قياس المقروئية ليسهل على الطلبة فهمه واستيعابه.

2- تنشيط الدِّراسات التي تبحث في أسباب الفروق بين متغير الجنس (ذكر، أنثى) في مقروئية الكتاب المدرسي.

3- ضرورة مراعاة القائمين على تأليف الكتاب المدرسي للترتيب والتدرج المنطقي لنصوصه، لما لها من أهمية كبيرة بالنسبة للطلبة.

4- إجراء المزيد من الدِّراسات التي تبين العلاقة بين التحصيل الدراسي ودرجة مقروئية الكتاب المدرسي لقلتها.

5- ضرورة توعية معلمي اللغة العربية بأنَّ لهم دوراً كبيراً في تنمية حب القراءة الحرة للطلبة، لتنمية ثروتهم اللغوية، ومعرفتهم، والتمكن من مهارات القراءة، وتزويد المكتبة المدرسية بالكتب التي تتفق مع ميول الطلبة، لأنَّ فهم النصوص يبنى في المقام الأول على القدرة القرائية للطلبة.

قائمة المراجع العربية:

أبو الهيجاء، فؤاد (2001). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالاهداف السلوكية**. عمان: دار المناهج.

أبو ججحوح، يحيى محمد (2009). جودة النصوص في كتاب العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي ومستوى معرفة معلميهم بها. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 2 (6) 43-70.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1991). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي**. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

أبو حويج، مروان (2006). **المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، عواد (1998). مقروئية النصوص والعوامل المؤثرة فيها. **مجلة التربية**، قطر، 24(1)، 32-60.

أبو صليط، عبدالله (2007). **مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي وكتاب العلوم للصف التاسع الأساسي في صنعاء وعلاقتها بالتحصيل والنوع والجنس**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

أبو عميرة، محبات (1996). **قراءة الرياضيات وانقرائيتها**. مدينة نصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

أحمد، حمدي إسماعيل (2008). **قياس مقروئية كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في إقليم كردستان العراق**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية: بغداد.

أحمد، محمد عبد القادر و الناصر، حسن (1993). **اتجاهات جديدة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية**. دار المسيرة: البحرين.

إسماعيل، علي (1995) **قياس مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربيـــة المقـــرر على طلبة الصف الأول الإعدادي بدولة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين: المنامة.

أمبوي، سعيد عبد الله، والصريحي، باسمة (2004). مقروئية كتاب الأحيـــاء للـــصف الأول الثانوي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة التربوية**، الكويـــت: جامعـــة الكويت،19 (2)، 152-180.

بادي، غسان خالد(1982). **تحديد عوامل السهولة والصعوبة في المادة المقـــروءة لـــدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**. أطروحة دكتوراه غيـــر منـــشورة، جامعـــة عـــين شـــمس: المنصورة.

البجة، عبد الفتاح حسن (2005). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. الإمـــارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

البجة، عبد الفتاح حسن (2002). **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية**. عمـــان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البسيوني، سامية علي (2002). قياس بعض جوانب انقرائية كتب اللغة الحلقة الأولى مـــن التعليم الأساسي، **مجلة القراءة والمعرفة**، 19(1)، 45- 70.

البعلبكي، رمزي منير (1990). **معجم المصطلحات اللغوية**. بيروت : دار العلم للنشر.

بني الصعب، وجيه بن قاسم (2008). **مقروئية الكتب المدرسية، حقيبة تدريبية**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

بوقحوص، خالد أحمد وإسماعيل، علي إبراهيم (2001). قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين. **مجلة مركز البحوث العلميـــة**، 15 (1)، 78- 102.

التل، شادية (1992). أثر الصورة القرائية ومستوى المقروئية والجنس في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن. **مجلة أبحاث اليرموك**،8(4)، 9-44.

جاب الله، علي سعد ومكاوي، سيد فهمي وعبد الباري، مـــاهر (2011). **تعلـــيم القـــراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية**. عمان: دار المسيرة.

جابر، وليد جابر (2002). **تدريس اللغة العربية**.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

جدعان، نهلة عبد الحفيظ (1989). **مستوى مقروئية نصوص المطالعة التكوينية المقـــررة للصف الخامس الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

حبيب الله، محمد (1997). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**. عمان: دار عمار.

حبيب الله،محمد (2000). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. ط2، عمان: دار عمار.

الحلاق، علي سامي (2010). **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**. طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

حنا، سامي والناصر، حسين (1993). **كيف أعلم القراءة للمبتدئين**. البحرين: دار الحكمة.

الحويطي، سحر(2010). **مستوى مقروئية كتاب التاريخ للصف السادس الأساسي بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

الخوالدة، محمد سالم حامد (2001). **اتجاهات طلبة معلم مجال الدراسات الاجتماعيـــة فـــي جامعة اليرموك نحو تخصصه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد.

الخوالدة، محمد سالم حامد (2004). **أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب التعليمي**. عمـــان: دار المسيرة.

داوود، بندر عبد الكريم (1977). **علاقة المقروئية ببعض المتغيرات اللغوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد: بغداد.

دعنا، عبلة يوسف (1988). **مقروئية كتب العلوم لصفوف المرحلة الابتدائية العليا**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

دندش، فايز مراد (2003). **اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس**. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الدوسري،مشاعل بنت صالح (2004). **تقويم محتوى كتاب المطالعة العربية (بنين، بنات) للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير المقروئية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: مسقط.

الرشيدي، مفلح حمود (2005). **مستوى مقروئية كتاب لغتي العربية المقرر للصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.

زايد، فهد خليل (2006). **استراتيجيات القراءة الحديثة، القراءة فن ومهارة**. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الزعبي، علي محمد علي (2001). **تنمية انقرائية كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية وأثرها في التحصيل**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد: بغداد.

زيتون، عايش (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق.

الساموك، محمود و الشمري، هدى (2005). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**. عمان: دار وائل للنشر.

سعد، مراد علي عيسى (2006). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

السليتي، فراس (2008). **فنون اللغة: المفهوم، الأهمية، المقدمات، البرامج التعليمية**. اربد: دار عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

سليمان، إقبال عبد القادر (2002). **مستوى مقروئية نصوص من كتاب اللغة العربية المقرر للصف السادس الأساسي في محافظة نابلس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية: نابلس.

شعلان، محمد (2011). أثر قراءة الصور في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة القراءة والمعرفة،**11(35)87 -54 .

الشمري، هدى علي جواد (2005). **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها.** عمان: دار وائل للنشر.

الشمري، هدى علي جواد (2004). **تقويم كتب التربية الإسلامية في ضوء الأهداف التربوية.** عمان: دار المنهاج.

صقر، أمل موسى سالم (2001).**تحليل وتقييم كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن: عدن.

صومان، أحمد إبراهيم (2009). **أساليب تدريس اللغة العربية.** عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

صومان، أحمد إبراهيم (2010). **أساليب تدريس اللغة العربية.**ط2 عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي (1984).. اختبار التتمة وتعليم العربية كلغة ثانية. **مجلة معهد اللغة العربية،** جامعة أم القرى، 2 (1) 45-76.

طعيمة، رشدي (1985). **دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية.** مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

طعيمة، رشدي (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية.**القاهرة : دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد السيد (2001). **تدريس العربية في التعلـيم العـام نظريـات وتجارب.** القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي ومناع، محمد السيد (2000). **تعليم العربية والـدين بـين العلـم والفـن.** القاهرة: دار الفكر.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (2007). **أساليب تدريس اللغـة العربيـة بـين النظريـة والتطبيق.**ط2، عمان: دار المسيرة.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد فؤاد (2003). **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظريـة والتطبيق.**عمان: دار المسيرة.

العامري، أزهار حسين إبراهيم (2006). **تقويم تمرينات كتب قواعد اللغة العربية للمرحلـة المتوسطة في ضوء أهداف المنهاج ونواتج التعلم.** رسالة ماجـستير غيـر منـشورة، العراق: جامعة بغداد.

عبد الباري، ماهر سفيان (2010). **استراتيجيات فهم المقروء.** عمان: دار المسيرة للنـشر والتوزيع والطباعة.

عبد الرحيم، إمام (2007). **تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وتحليل المحتوى.** المملكـة العربية السعودية: مكتبة الرشيد، الرياض.

عبد السلام، مصطفى (2005). فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميـذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة. **بحث مقدم للمؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات**،لبنان: الجامعة الأمريكية.

عبد الغفار، غادة محمد (2008). **اضطراب القراءة الارتقائي من منظـور علـم الـنفس العصبي المعرفي اللاكلينيكي.** القاهرة: دار ايتراك.

عبد الهادي، نبيل وأبو حشيش، عبد العزيز وبسندي، خالد (2005). **مهـارات فـي اللغـة والتفكير**. عمان: دار المسيرة.

عبد الوهاب، عبد الباقي (2008). أثر التدريب على استراتيجيات مـا وراء المعرفـة فـي مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لـدى التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، 2 (81) ،94-177.

عبدة، داود عطية (1979). المفردات الشائعة في اللغة العربية. **مجلة معهد اللغة العربيـة**، 3 (2) 34- 56.

عثمان، أحمد عبد الرحمن (1997). دراسة صدق وثبات اختبار التتمة في قياس الانقرائيـة لبعض موضوعات علم النفس التربوي. **مجلة دراسات نفسية** ، 7 (3)، 66-84.

عطية، محسن علي (2008). **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي(2009).. **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. عمان: دار المناهج.

علاونة، عمر حلمو (2001).**مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غيـر منـشورة، جامعـة النجاح الوطنية: نابلس.

عمايرة، إسماعيل أحمد (2001). **تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العـام**. عمـان: دار وائل للطباعة والنشر.

عمر، أمين عمر (2000). **الانقرائية في مادة اللغة العربية للصف السابع الأساسـي مـن المرحلة الأساسية في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة الأزهـر: غزة.

العمرية، صلاح الدين (2005). **طرق تدريس العلوم**. عمان : مكتبة المجتمع العربي.

عودة، أحمد (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. ط2، عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغول، منصور(2009). **مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها**. اربد: دار الكتاب الثقافي.

فرحان، إسحاق ومرعي، توفيق (2001). **المنهاج التربوي**. منشورات جامعة القدس المفتوحة: الأردن.

فريمان، مريم (1997). اختبار الكلوز كوسيلة تشخيصية وتدريسية في فهم المقروء باللغة الثانية. ترجمة راشد تايه، **مجلة الرسالة**، 6 (2)، 34-66.

الكبيسي، عامر بنيه (1989). **اختبار الإغلاق إعداده، طبيعته، الإجابة عنه،أغراضه، وكيفية تصحيحه**. المجلد 46، العراق.

كلير، جورج (1988).**مقياس صلاحية القراءة**. (ترجمة إبراهيم الشافعي). الرياض: جامعة الملك سعود.

الكندري، عبد الله (1991). **قياس انقرائية كتب القراءة في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: المنصورة.

مجمع اللغة العربية الأردني (2010). **التقرير الختامي والتوصيات للموسم الثقافي الثامن والعشرين اللغة العربية في المرحلة الأساسية للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل الدراسة**". المنعقد في الفترة من 26- 28 تشرين الأول.

المخلافي، محمد حاتم (1999). عوامل الانقرائية في كتب القراءة المدرسية للصفوف الثلاثة الوسطى بمرحلة التعليم الأساسي، **مجلة البحوث والدراسات اليمنية**، مركز البحوث والدراسات، 14 (3)، 113-197.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2000).**المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها ، عناصرها، أساسها وعملياتها**.ط7، عمان: دار المسيرة.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.(2001). **تقويم برامج المناهج والكتب المدرسية**. التقرير(5)، عمان: الأردن.

مصطفى، رياض بدوي (2005).**مشكلات القراءة من الطفولة الى المراهقة (التشخيص والعلاج)**. عمان: دار الصفاء.

مصطفى، فهيم (2001).**مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج**. القاهرة: دار الفكر.

موكلي، حسن خلوي (2002). **بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الصامتة لطلاب المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

المومني، عبد اللطيف محمد (2011). مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**،3(27)، 557-587.

الناجي،حسن بن علي (2003). مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة. دراسة مقدمة لندوة : **بناء المنهاج الدراسي**، كلية التربية: جامعة الملك سعود.

نجادات، زكي (2000). **مقروئية كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثامن والتاسع والعاشر من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد.

النصار، صالح بن عبد العزيز(2006). استراتيجيات قراءة الكتب المدرسية، ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى : **الكتاب المدرسي السعودي أصالة وتجديد**. كلية المعلمين، الإحساء.

نصر، على والإبراهيمي، إفتكار (2013). مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية المطور المقرر لطلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن.**مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 5 (1)، 62 – 90.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة محمد (2006).**دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**. عمان: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن والدليمي، طه علي (2008). **المناهج بين التقليد والتجديد (تخطيطاً وتقويماً وتطويراً)**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (2009). **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية تطبيقية**. عمان: دار صفا للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي (2010). **تحليل مضمون المناهج المدرسية**. عمان: دار صفاء للنشر.

الهزايمة، سامي محمد (2011). درجة مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، 2 (30)، 60-81.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (1987). المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. **رسالة المعلم**، 28(3-4)،65- 67.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2008). **الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للصف العاشر الأساسي**. عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2003). **مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي**.عمان: الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2012). **المستوى القرائي لطلبة الصفوف الدنيا من المرحلة الأساسية**. عمان : الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2014). **تطوير المناهج والكتب المدرسية**. عمان : الأردن.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2005). المؤتمر الحادي عشر "التربية والتعليم عطاء دائم".**توصيات كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية: بغداد، 11- 17.

ياسين، محمد سعيد (2009). **درجة مقروئية كتب اللغة العربية المطورة للمرحلة الأساسية في الأردن واشراكيتها في ضوء متغيرات: الجنس والقدرة اللغوية واتجاهها نحو القراءة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:.

Anderson,J (1976). **Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Testing.** St. Lucia, Queensland: University of Queensland Press.

Bailin,A,& Grafstein,A(2001).**The linguistic assumptions underlying readability formulae: a critique**. Language & Communication, 21, 285-301.

Calderon,J(2006).Variation in the Readability of Items Within Surveys. **Am J Med Qual**,21(1),49-56.

Carver,R(2002).The Causes of High and Low Reading Achievement, Erlbaum Associates, Case for Moderate Syntactic Complexty. **Psychology & Marketing** 19,(7-8),595-619.

Colburn,Alan(2008).The Prepared Practitioner**.Science Teacher**, Vol.75,No.3,pp,10-15.

Cotter,J.R (2003).**Readability and Reading Ability: Measurements and Assessments**.Edwardsville:Southern Illinois University.

David, Daniels (2006). **A Study of science test book radability**. Australaian Science Tacher Journal.

Durkin,A & Dolores(1995).**Teaching Yhem to Read**.New York:Company Allyn Bacon.

Fink, Rourke (2000). **Strategies of Learning of reading**. New Orleans, L.A.

Gecit, Yilmaz (2010): the evaluation of high school geography 9 and high school geography 11 text books with some formulas of readability, **Educational Sciences: Theory & Practice**, Vol. 10, No. 4, PP. 2200-2205

Harris,T.L, & Hodges, R.E.(Eds).(1981**).A Dictionary of Reading and Related Terms.** London: Heinemann Educational Books.

Harrison, C(1980). **the Readability in Classroom**.Cambridge:University press.

Harste,C(1985).**Astate of the Art Assessment of reading Comprehension Research**.Bloomington:Indiana University press.

Herrison, colin (1984**). Readability in the classroom**, London, Cambridge University press.

Irwin,J & Davis,C(1980).Assessing Readability:The Checklist Approach. **Journal of Reading**,24(2),124-130.

Johnson,K(2007).Measuring the reading age of books and other reading matter.Reterieved May 2,2015,from htt://www.timetabler.com/reading

Johnson,L,L(1980). **The effects of Word Frequency, sentence Iength and sentence structure on the readability of two college text books Passages.** Dai, 41,10.

Khanna, A. L. & Agnihorti, R. K (1992). Evaluation of Scho Textbook: AnIndian Study. **Journal of Reading**, 35(4), 282-288.

Kitniniji, caroline & Kass, Nancy(2010**). Assessing the readability of non- Englhsh language consent forms: the case of Kiswahili for resarcn conducted in Kenya**. Ethlcs & Human research, Vol.32,No,4,3.

Laura, Chavkin(2007). Readability and Reading ease revisited: State: adopted science textbook. **Clearing Hourse,**Vo1,1.p,151.

Leloup,G(1993).The effect of interest level in selected text topics on Second language reading Comprehension.**Dissertion Abstracts International**.DAI-A54/05,Nov1993.

Mildner,V(2008).**The cognitive neuroscience of human communication.** New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Oakland, T., & Lane, H. (2004). Language, reading, and readability formulas: Implications for developing and adapting tests. **International Journal of Testing,** 4,239-252.

Ozuru, Y,Dempsey,K,& Mc Namara,D(2008).**Prior Knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texte**. Learning and Instruction.

Philip , C.A & . Gail , p, (1988) . **Textbook in The Third world New York** , London : Garland.

Redish,J(2000).Readability formulas have even more limitations than Klare discusses.A CM **Journal of Computer Documentation**, 24 (3), 132-137.

Serag,N(2000).Training in language learning indirect strategies and it effectiveness in enhancing reading comprehension skills and strategy awareness.Mansura University**,Faculty of Education Journal**,No.44, 33-68.

Singer,H & Donlan(2000**).Reading an Learning from Text**.Boston,MA: Little-Brown com.

Singh, a ; matson, j ; cooper,a; Adkins, a (2009): "readability and reading level of behavior treatment plans in intellectual disabilities" **journal of developmental & physical disabilities**, vo1. 21, no. 3, pp 185-194.

Smith,G(1997).Vocabulary instruction and reading Comprehension. **School Journal**,34(1),169-184.

Son,Jeong- Bae(2003).A.Hypertext Approach to foreign language Reading: Student Attitudes and Perception,**Australian Review of Applied.Linguistics**,17(1),pp 91-110.

Stephens,C.(2007).**All about readability Retrieved** 12,20014,from http://www.Plain language network.org/stephens/htm.

Temizyurek, Fahri (2010): The Investigation of the word and sentence Length and the readability of the books which are selected in Turkey for the purpose of reading Literacy .**science research in the Journal of Turkishness** , vo1.15, No.27,pp.645-654.

Thomepson, J, (2002). A content of Kinetic Molecular They Laboratory Activities in Middle school physical science Textbooks ,**DAL** , No . A -62/10 , 3339 .

Vacca,T(2004). Learning **across Content Area reading: Literacy and thecurriculum (8thed)**. Boston: Ellyn and Bacon William dubay.

Virginie,A & Laurence, S(2002).**Teaching Socio-scientific Issues in Classrom.**East Lansing MI:National Centre for Research on Teacher Learning Eric Document Reproduction Services No.ED468802.

Wellington.J(1994).**Secondary science, contemporary issues and practical approaches.** London,Mackays of chatham,PLC.

Zubaidi,H(1995).**The effect of background knowledge on reading Comprehension.**Unpublished M.A.tjesis,Yarmouk University,Irbid-Jordan.

الملحق (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار التتمة (كلوز) لقياس مقروئية كتاب لغتنا العربية بصورته النهائية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

يجري الباحث دراسة بعنوان **(مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن)**، كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها / كلية العلوم التربوية / جامعة آل البيت.

ومن متطلبات هذه الدراسة إجراء اختبار التتمة (كلوز) على نصوص من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، واختبار التتمة يعني (أسلوب معين يتم عن طريقه تلقي نص من مرسل كتاباً كان أم متحدثاً بعد تعديل أنماطه اللغوية، وذلك بحذف بعض أجزاءه ثم تقديمه إلى بعض المستقبلين قرّاء أو مستمعين ومطالبتهم بإعادة النص وإكمال الفراغات التي أحدثت فيه، وجعل النص بعد ذلك وحدة متكاملة مرة أخرى)، وبهذا فهو يختلف عن اختبار التكملة.

ونظراً لأرائكم القيمة ومقترحاتكم البناءة في هذا المجال، يرجى من سيادتكم الإطلاع على هذا الاختبار لتحكيمه، من حيث: مدى ارتباط خطوات بناء الاختبار مع شروط إعداد اختبار (كلوز) وتحديد الوقت اللازم لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة، وما ترونه مناسباً في التحكيم.

ولكم فائق الشكر والاحترام

اسم المُحَكَم: ....

الدرجة العلمية: ....

التخصص: ....

مكان العمل: ....

الباحث

سعيد عطوان عباس

بسم الله الرحمن الرحيم

تعليمات الإجابة عن اختبار

اسم الطالب / ة ....

اسم المدرسة/ ....

أعزائي الطلبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

سأعرض عليكم الاختبار التالي والهدف منه معرفة مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية، مؤكداً أنَّ نتائج هذا الاختبار سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي وليس له علاقة بتقييم المستوى التحصيلي، حيث تكون الإجابة بوضع كلمة مناسبة لملء الفراغ في كل نص، وقد تركت فراغات متساوية مكان الكلمات المحذوفة، وأنَّ الفراغات المتساوية لا تعني أنَّ الكلمات المحذوفة متساوية في الطول، فقد تكون الكلمة المحذوفة اسماً، أو فعلاً، أو حرفاً، وإليكم المثال الآتي يوضح كيفية الإجابة علماً بأنَّ زمن الإجابة عن الاختبار(45) دقيقة.

مثـــــــال

الحرية

استيقظت في يوم من الأيام على صوت هرةٍ تموء في غرفتي، وتتمسح بي وتلح في ذلك إلحاحاً غريباً، فأقلقني أمرها، وشغلني همها، وقلت: لعلها .....، فنهضت وأحضرتُ لها طعاماً فرفضته وانصرفت .....، فقلت: لعلها ظمأى، فأرشدتها إلى الماء ..... تحفل به، وأخذت تموء وتنظر إليّ؛ ..... منظرها في نفسي تأثيراً شديداً، حتى ..... أنْ لو كنت أفهم لغتها؛ لأعرف ..... وأفرّج عنها كربتها. وكان باب الغرفة .....، فرأيتها تطيل النظر إليه، وتلتصق بي ..... رأتني اتجه إليه، فأدركت غرضها، وعرفت ..... تريد أنْ افتح لها الباب؛ فأسرعت .....، فما وقع نظرها على الفضاء، حتى ..... حالها من حزنٍ وهمٍّ إلى غِبطة وسرور، وانطلقت تعدو.

الجواب /

استيقظت في يوم من الأيام على صوت هرةٍ تموء في غرفتي، وتتمسح بي وتلح في ذلك إلحاحاً غريباً، فأقلقني أمرها، وشغلني همها، وقلت: لعلها جائعة، فنهضت وأحضرتُ لها طعاماً فرفضته وانصرفت عنه، فقلت: لعلها ظمأى، فأرشدتها إلى الماء فلم تحفل به، وأخذت تموء وتنظر إليّ؛ فأثر منظرها في نفسي تأثيراً شديداً، حتى تمنيت أنْ لو كنت أفهم لغتها؛ لأعرف حاجتها وأفرّج عنها كربتها. وكان باب الغرفة مقفلا، فرأيتها تطيل النظر إليه، وتلتصق بي كلما رأتني اتجه إليه، فأدركت غرضها، وعرفت أنها تريد أنْ افتح لها الباب؛ فأسرعت بفتحه، فما وقع نظرها على الفضاء، حتى تحولت حالها من حزنٍ وهمٍّ إلى غِبطة وسرور، وانطلقت تعدو.

العين معجزة في الخلق

أجمل الأحياء الإنسان، ولعل أجمل ما في الإنسان عيناه، فإذا كان لكل شيء خلاصـــة، فخلاصة الإنسان عيناه؛ هي مستودع سره، والنافذة التي يطل .... غيره على ما في أعماق نفسه، ...... الترجمان الذي يعبر أصدق تعبير عمّا ...... في نفسه من عواطف تعد وتتوعد، ...... وترهب، وترسل مرة شواظاً من نار، ...... شآبيب من عطف وحنان.فما هذه ...... التي تحمل هذه الأسرار كلها؟

إنها ...... صغيرة تسكن في تجويف في الجمجمة ...... يسمى محجر العين، ويختفـــي أكثرها في ......، فلا يظهر منها سوى ذلك الجزء ...... الظاهر في الوجوه، وقـــد يـــوحي صغره ......التركيب، وهو في الواقع يخفي وراءه...... روعة التصميم ومحكم النسيج، مـــا يفوق ...... تصور.

تفكر في التراكيب المختلفة التي ..... هذا الحيز الصغير، وتأمل ذلـــك التناســـق ...... عمل تلك الأجزاء المختلفة، فكل تركيب ...... في حد ذاته، ومع ذلك يؤدي ...... في تناغم بديع.

تأمل إبداع الخالق ...... لم يفته شيء، وإنما كل شيء ...... بمقدار، فـــالعين أجمـــل تراكيب الوجه، وأجمل ...... العين صنعة الخالق فيها؛ انظر إلى ...... كيف تزيد العـــين جمالاً يثير قرائح ......، في الوقت ذاته تحمي العين وتقيها...... ونظر إلى الجفـــون كيـــف تنطبق لا...... في الدقيقة الواحدة عدة مرات؛ لتمكن ...... من غسل العين، دون أن يـــؤثر ذلك قي الرؤية المستمرة.

مؤسسة نهر الأردن

تعددت المؤسسات الوطنية والاجتماعية التي نفخر بها في وطننا الغالي؛ تلك المؤسسات العريقة التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته، ومنها هذه المؤسسة الكريمة التي أخــذت ...... نهر الأردن اسماً لها؛ فكانت – وما ...... – نهر عطاء متجدد؛ يرفد المجتمع الأردني ...... من البرامج الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وعدد ...... مــشروعات التنميــة المــستدامة المستقاة من الاحتياجات ...... الوطنية، التي تهدف إلى تحسين نوعية ......، والعمل من أجل تحقيق مستقبل أفضل ...... جميعاً.

أنشئت مؤسسة نهر الأردن برئاسة ...... الملكة رانيا العبد الله، عام خمــسة وتــسعين ...... وألف، ومنذ أن بدأت المؤسسة عملها ...... على عاتقها تحسين نوعية حياة المجتمــع ......، لا سيما ما يتعلق بالمرأة والطفل، ...... جاء عملها ضمن عدد من البــرامج، ...... برنامج تمكين المجتمع، وبرنامج أطفال نهر ......، وبرنامج حماية الطفل.

يهدف برنامج تمكين ...... إلى تحسين مهارات القــائمين علــى المــشروعات ......، وإكسابهم المهارات اللازمة في مراحل تنفيذ ...... جميعها؛ لتمكيــنهم مــن إدارة أنــشطتهم المتنوعة ...... نطاقها، واستثمار موارد البيئــة المحليــة والمجتمعــات ...... فــي بــرامج المشروع.

أما برنامج أطفال ...... الأردن، فهو يهدف إلى احترام الأسر، ...... في مهمتها فــي رعاية الأطفال، وتعزيز ...... الإيجابية في تربية الطفل، وتعرف أشــكال ...... وأنواعهــا، ومعالجتها والقضاء عليها. وقد أطلقت ...... جلالة الملكة رانيا العبد الله عــام ســبعة ...... وتسعمائة وألف؛ لإيمانها بضرورة أن يحظى مستقبل الأجيال بالأهمية الكبرى فــي المجتمــع الأردني.

الرياضة والحياة

خلق الله – سبحانه وتعالى – الإنسان في أحسن تقويم؛ فإذا صح الجسد ابتهجت الــنفس وصح العقل، وزاد النشاط والإقبال على الأعمال بحيوية وهمة عاليتين. وتعد الرياضة البدنيــة وسيلة مهمة وضرورية ...... على سلامة الجسم وقوته، ولقد كان ...... يدربون أبنائهم على أنواع متنوعة منها؛ ...... الخيل، والسباحة، ورمي النبال؛ فينشأ الابــن ...... قويّــاً يواجــه الصعاب بثقة واقتدار. وقد ...... الرياضة في العصر الحديث، وأصبحت جــزءاً ...... فــي حياتنا، وظهر في كل دولة ...... بارزون رفعوا علم بلادهم عالياً.

والرياضة ...... ومهارة وفن، وليس بالضرورة أن يكون ...... منا لاعباً محترفاً، بل علينا أن ...... على جمال أجسامنا بالأنشطة الرياضية المناســبة، ...... أمثلتهــا: المــشي، والجري، والوثب، والسباحة، وكرة ...... أو السلة أو الطائرة. إنّ القيام ...... رياضية مــدة عشرين دقيقة يوميّاً، أو ...... بعد يوم، على نحو منتظم، لــه ...... الإيجــابي الكبيــر فــي الصحة؛ إذ يتحسن ...... كفاية أجهزة الجسم، وبعد أشهر قليلة ...... الجسم أكثر قوةً وقــدرةً وحيوية.

للرياضة ...... صحية كثيرة؛ فهي تقوي العظام وتزيد ...... وتمنع هشاشتها، وتحسن قدرة عمل القلب ...... الدموية والجهاز التنفسي والهضمي. ويرى خبراء ...... أن الرياضة تدعم جهاز المناعة في ......، وتزيد قدرته على مقاومة الأمراض، وهي ...... على تحسين وظائف الدماغ؛ بزيادة تدفق ...... إليه، وتقيه من الشيخوخة، كما أنها ...... نوعيــة النــوم ونمطه، وتؤدي دوراً ومهماً في تخفيف الوزن والحفاظ على الرشاقة والوقاية من السمنة.

الملحق(2)

أسماء لجنة التحكيم

ت	الاسم	التخصص ومكان العمل
1	أ.د أديب ذياب حمادنه	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة آل البيت
2	د. سامي الهزايمة	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة آل البيت
3	د. هيثم القاضي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة آل البيت
4	عبد السلام العديلي	مناهج العلوم وأساليب تدريسها/ جامعة آل البيت
5	أ.د عبد الرحمن الهاشمي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة عمان العربية
6	أ.د طه علي حسين الدليمي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ الجامعة الإسلامية
7	د. سعاد عبد الكريم الوائلي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ الجامعة الهاشمية
8	أحمد الكيلاني	مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها/ جامعة العلوم الإسلامية
9	أ. د راتب عاشور	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها/ جامعة اليرموك
10	د. أحمد محمد نجادات	مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها/ جامعة اليرموك
11	د. أحمد صومان	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها/ جامعة الإسراء
12	د. علي مصطفى عليمات	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها/ جامعة الإسراء
13	أ.د محمد إبراهيم الخطيب	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها/ جامعة الإسراء
14	د. رائد خضير	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها/ جامعة اليرموك
15	د. محمد الخوالدة	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها/ جامعة اليرموك

ملحق رقم (3)

بسم الله الرحمن الرحيم

الاختبار التحصيلي لقياس العلاقة بين التحصيل الدراسي ودرجة مقروئية الكتاب المدرسي بصورته النهائية.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.............

يجري الباحث دراسة بعنوان "**مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن**". كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها / كلية العلوم التربوية / جامعة آل البيت.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تطلب إعداد اختبار تحصيلي على نصوص من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن على وفق تصنيف بلوم، ولما تتمتعون به من خبرة واطلاع وكفاية في هذا المجال، يضع الباحث هذا الاختبار بين أيديكم للنظر به وتحكيمه من حيث: مناسبة الأسئلة لمستوى طلبة الصف السابع الأساسي، وتنوعها، والصياغة، والسلامة اللغوية، بالإضافة إلى أي ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

ولكم فائق الشكر والاحترام

أسم المحكم..........................

الدرجة العلمية......................

التخصص...........................

مكان العمل.........................

الباحث

سعيد عطوان عباس

بسم الله الرحمن الرحيم

أسم الطالب / ة ....

أسم المدرسة.................................

أعزائي الطلبة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته....

سأعرض عليكم الاختبار التالي الذي يهدف إلى معرفة مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية، مؤكداً أنَّ نتائج هذا الاختبار ستستخدم لإغراض البحث العلمي فقط، وبما يعود على العملية التربوية بالنفع والفائدة ، وستعامل الإجابة بسرية، إذ يتكون هذا الاختبار من (30) فقرة، لكل فقرة (4) بدائل إحداها صحيحة، حيث تكون الإجابة باختيار بديلاً واحداً فقط وذلك بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة، علماً أنَّ زمن الإجابة عن الاختبار (40) دقيقة. المثال الآتي يوضح طريقة الإجابة.

عمان عاصمة:

أ: المملكة العربية السعودية ب: العراق ج: الأردن د: مصر

النص الأول

تلاقـــى بـروضٍ بلبـلان؛ فواحـــد   لـه قفص قد نيط بالفنن الأعلــى

لـــه حولـــه مـا يشتهي من فواكــه   وحب وعيش يجمع الري والأكـلا

وثــان طليــق باحـث عـن غذائــه   إذا لـم يجده يغتذي الشمس والظـلا

فنــاداه ذو العيش الرغيد ألا ابتـدر   إلى قفص أشركك في عيشتي المثلى

إلامَ طــواف مزمـــن وتشـــرد   ولما تـذق أمنـا نهـارا ولا ليـلا

وأرقد ملء العين لم أخش صائـدا   ولا أخشـي نسـرا ولا أتقـي نصـلا

أقضـي نهاري بين رقص إلـى عنـا   كـأنَّ الغنا والرقص لي أصبحا شغلا

هلــم لحلـو العيـش، قــال رفيقــه   صدقت، ولكن طعم حريتـي أحلـى

س1: العنوان المناسب لهذا النص هو:

أ: العيش الرغيد   ب: الرفيق الوفي   ج: طعم الحرية   د: قفصي الجميل

س2: نوع الاستفهام في البيت الخامس هو استفهام:

أ: استنكاري   ب: توبيخي   ج: تعجبي   د: تقريري

س3: يعرف الفعل المبني للمعلوم بأنه الفعل الذي:

أ: يكتفي برفع فاعله   ب: لم يعرف فاعله

ج: عرف فاعله وذكر في الجملة   د: عرف فاعله ولم يذكر في الجملة

س4: في البيت السابع يصف البلبل الذي يسكن في القفص كيفية انقضاء وقته ب:

أ: البحث عن الطعام   ب: الرقص والغناء   ج: النوم   د:البحث عن مخرج

س5: الكلمة المخطوط تحتها في البيت السادس تعرب فعلاً مضارعاً:

أ: مرفوع ب: منصوب ج: معتل الآخر د: مجزوم.

س6: ورد في البيت السابع الفعل (أُقضِّي) نوعه:

أ: فعل ماضي مبني للمعلوم ب: فعل ماضي مبني للمجهول

ج: فعل مضارع مبني للمعلوم د: فعل مضارع مبني للمجهول

س7: وردت في البيت الأول كلمة (روض) وتعني:

أ: البستان ب: الغصن ج: القفص د: العش

س8: (لكنَّ طعم حريتي أحلى) لكنَّ الواردة في الجملة السابقة تفيد:

أ: التمني ب: الترجي ج: التشبيه د: الاستدراك

س9: ورد في البيت السادس قول البلبل (ولا أتقي نصلا) وقد قصد من ذلك أنه لا يخاف:

أ: السهم ب: الرمح ج: السيف د: الصيد

س10: الكلمة المخطوط تحتها في البيت السادس تعرب فعلاً مضارعاً:

أ: مرفوع ب: مجزوم ج: منصوب د: مجرور

النص الثاني

الناسك وابن عرس

ولدت امرأة الناسك غلاما جميلا؛ ففرح به أبوه، وبعد أيام حان لها أن تذهب خارج البيت لبعض شأنها، فقالت المرأة للناسك: اقعد عند ابنك حتى أعود. ثم إنها انطلقت، وخلفت زوجها والغلام. فلم يلبث أن جاء رسول الملك يستدعيه، ولم يجد من يخلفه عند ابنه غير ابن عرس داجن عنده، كان قد رباه صغيرا؛ فهو عنده عديل ولده، فتركه الناسك عند الصبي، وأغلق عليهما البيت، وذهب مع الرسول، فخرج من بعض أحجار البيت حية سوداء، فدنت من الغلام، فضربها ابن عرس، فوثبت عليه فقتلها، ثم قطعها وامتلأ فمه من دمها.

ثم جاء الناسك وفتح الباب، فالتقاه ابن عرس؛ كالمشير له بما صنع من قتل الحية، فلما رآه ملوثا بالدم، وهو مذعور، طار عقله، وظن أنه قد قتل ولده، ولم يتثبت في أمره، ولم يتروَّ فيه حتى يعلم حقيقة الحال، ويعمل بغير ما ظن من ذلك، ولكن عجل على ابن عرس، وضربه بعكازة كانت في يده على أم رأسه فمات، ودخل الناسك، فرأى الغلام سليما حيا، وعنده أسود مقطع، فلما عرف القصة، وتبين له سوء فعله في العجلة، لطم على رأسه، وقال: ليتني لم أرزق هذا الولد، ولم أغدر هذا الغدر.

س11: ورد في النص كلمة (الناسك) أقرب الكلمات معنى لهذه الكلمة هو:

أ: العالم ب: العابد ج: الشيخ د: المعتكف

س12: لطم الناسك على رأسه ندماً لأنه:

أ: رأى الغلام حياً سليماً ب: رأى الأفعى مقطعة أمامه

ج: رزق بغلام جديد د: ندم على قتله ابن عرس

س13: الحركة المناسبة لكلمة (المرأة) التي وردت في عبارة (قالت المرأة للناسك) هي:

أ: الكسر ب: السكون ج: الفتح د: الضم

س14: أي من الحروف الأتية ليس من حروف نصب الفعل المضارع:

أ: كي ب: لن ج: لم د: لام التعليل

س15: بعد مغادرة زوجة الناسك البيت تركت خلفها:

أ: الغلام وابن عرس   ب: الغلام والأفعى   ج: الغلام والناسك   د: الغلام ورسول الملك

س16: (لم يتروَّ الناسك في أمره) كلمة يتروَّ الواردة في العبارة السابقة تعرب فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه:

أ: السكون   ب: حذف حرف العلة   ج: حذف النون   د: الفتحة

س17: تجمع كلمة (أبن عرس) الواردة في النص:

أ: أبناء عرس   ب: بنوعرس   ج: بنات عرس   د: عرسات

س18: في ضوء قراءتك للنص كيف ترى موقف الناسك من أبن عرس:

أ: متسرعاً   ب: متثبتاً   ج: محقاً   د: متأنياً

س19: الذي قتل الأفعى هو:

أ: أبن عرس   ب: الغلام   ج: والدة الغلام   د: رسول الملك

س20: أي من الحكم الآتية تعتقد أننا يمكن أن نستخلصها من النص السابق:

أ: الحيوان يبقى حيوان   ب: لا طاعة في ضرر

ج: في العجلة الندامة   د: الصبر مفتاح الفرج

س21: ضرب الناسك بن عرس على أم رأسه ب:

أ: الحجارة   ب: الفأس   ج: العكازة   د: السيف

النص الثالث

النعمان بن مقرن

إنَّ النعمان بطل، قاد المسلمين في معركة نهاوند سنة 21هجري، لكــنَّ العــرب فخــورة بتسميتها (فتح الفتوح)؛ إذ لم يقم للفرس بعدها اجتماع، ودخلت مملكــتهم كلهــا فــي ملــك المسلمين. علم النعمان أنَّ خنادق الفرس محمية بأسلاك من حديد، فجمع قواد جيشه وشاورهم في الأمر فاستقر الرأي أن تخرج فئة من جند المسلمين، فيتظاهروا بالهجوم على جند الفرس، ثم يخدعوهم ويتقهقروا. نجحت الخدعة الحربية، وخرج الفرس من خنادقهم، كبَّر النعمان ثلاثا وحمل هو ومن معه على الغرس، فاقتتل المسلمون والفرس قتالا شديدا، وبدا كــأنَّ المعركــة زلزال، من شدة وقعها وكثرة القتلى فيها. وقد صبر المسلمون، وانهزم الفرس شر هزيمة.

س22: لم سميت معركة نهاوند ب (فتح الفتوح)

أ: لأنه لم تقم للفرس بعدها قائمة ب: لأنَّ المعركة وقعت في مدينة فتح

ج: بسبب نجاح الخدعة الحربية د: لأنه أكبر فتح شهده المسلمون

س23: القائد العربي الذي قاد جيش المسلمين في معركة (نهاوند) هو:

أ: خالد بن الوليد ب: الزبير بن العوام ج: النعمان بن مقرن د: سعد بن أبي وقاس

س24: (كأنَّ المعركة زلزال) كأنَّ الواردة في الجملة السابقة تفيد:

أ: الرجاء ب: التمني ج: التوكيد د: التشبيه

س25: سبب كسرة همزة إنَّ في جملة (إنَّ النعمان بطل) هو:

أ: ما بعدها جواباً للقسم ب: وقعت بعد فعل القول

ج: وقعت في بداية الكلام د: همزة إنَّ دائماً مكسورة

س26: أي من الأدوات الآتية ليست من أخوات إنَّ:

أ: أصبح ب: لكن ج: ليت د: كأن

س27: ما خط تحته في الجملة الآتية (أنَّ خنادق الفرس محمية) يعرب:

أ: مضاف أليه ب: خبرأنَّ مرفوع ج: صفة د: خبر أنَّ منصوب

س28: (لعلَّ الأمرَ هينُ) عند حذف كلمة لعلَّ من الجملة السابقة فإنها تكتب:

أ: الأمرَ هينٌ ب: الأمرُ هينٌ ج: الأمرِ هينِ د: الأمرَ هينِ

س29: وردت كلمة (زلزال) في النص مجازاً للتعبير عن:

أ: ضعف المعركة ب: بطء المعركة ج: سرعة المعركة د: شدة المعركة

س30: تعرف كأنَّ بأنها:

أ- حرف يدخل على الجملة الاسمية فينصب المبتدأ ويسمى اسماً له، ويرفع الخبر ويسمى خبراً له.

ب- حرف يدخل على الجملة الاسمية فيرفع المبتدأ ويسمى اسماً له، وينصب الخبر ويسمى خبراً له.

ج- حرف يدخل على الجملة الاسمية فيرفع المبتدأ ويسمى اسماً له، ويرفع الخبر ويسمى خبراً له.

د- حرف يدخل على الجملة الاسمية فينصب المبتدأ ويسمى اسما له، وينصب الخبر ويسمى خبراً له

توزيع فقرات الاختبار التحصيلي حسب تصنيف بلوم للمعرفة

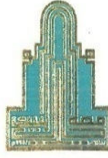
الفقــــــــــرة	المستـــــــــوى
30 –26 –23 –21 – 19 – 15 – 14 – 3	المعرفة
25 – 24 – 11 – 8 – 7 – 6 – 4	الفهم
27 – 17 – 16 – 13 – 10 – 5	التطبيق
29 – 22 – 12 – 9 – 2	التحليل
28 – 20	التركيب
18 – 1	التقويم

ملحق رقم (4)

أسماء لجنة التحكيم

ت	الاســـــــم	التخصص ومكان العمل
1	أ.د أديب ذياب حمادنه	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة آل البيت
2	د. سامي الهزايمة	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة آل البيت
3	د. هيثم القاضي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة آل البيت
4	أ.د عبد الرحمن الهاشمي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ جامعة عمان العربية
5	أ.د طه علي حسين الدليمي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ الجامعة الإسلامية
6	سعاد عبد الكريم الوائلي	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية/ الجامعة الهاشمية

بسم الله الرحمن الرحيم



Office Of The President

جامعة آل البيت
AL aL BAYT UNIVERSITY

مكتب الرئيس

الرقم : ١/١٣/١/١٤٠١
التاريخ : ٢٦ محرم ١٤٣٦ هـ
الموافق : ١٩ / تشرين ثاني /٢٠١٤ م

السيد مدير التربية والتعليم المحترم

تربية قصبة المفرق

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم لديكم لتسهيل مهمة طالب الماجستير سعيد عطوان عباس في تطبيق أداة الدراسة والموسومة بـ :

" مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن "

شاكراً لكم تعاونكم المستمر مع جامعة آل البيت.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

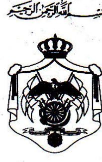
رئيس الجامعة

الدكتور ضياء الدين عرفة

خ.ن/ ب.خ

E-Mail: info@alalbayt.aabu.edu.jo
Web sit: http://www.aabu.edu.jo

مقر الجامعة (المفرق) هاتف ٦٢٩٧٠٠٠ (٠٢) فاكس ٦٢٩٧٠٢٥ (٠٢) ص.ب (١٣٠٠٤٠) المفرق ٢٥١١٣ المملكة الأردنية الهاشمية
Al al - Bayt University, (Mafraq) Tel. (02) 6297000 fax. (02) 6297025 P.O.Box (130040) Mafraq 25113 The H.k.of Jordan



وزارة التربية والتعليم



الرقم ١١١٧
التاريخ
الموافق

مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق

مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة
والطالب : سعيد عطوان عباس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب جامعة ال البيت رقم /١٤٢٠١/١/١٢/١تاريخ ١١/١٩ /٢٠١٤م حيث يقوم الطالب المذكور أعلاه بتطبيق اداءة الدراسة والموسومة بـ"مستوى مقروئية كتاب لغتنا العربية للصف السابع الاساسي في الاردن"، راجيا منكم تسهيل مهمتة وتقديم المساعدة المكنة له .

واقبلوا فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

د. محمد الدرديري

نسخة مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة ر.ق الإشراف
نسخة الملف

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف:٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس:٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب:١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

The Level of Readability of Arabic Language Books of the Basic Seventh Class in Jordan

Prepared by

Saeed Attwan Abbas

Supervisor

Dr. Hmoud Al Olaimat

Abstract

The main objective of the study was to examine level of readability of Arabic language books of the basic seventh class in Jordan. To achieve this objective, the study addressed the following questions:

1- What is the level of readability of Arabic language books of the basic seventh class in Ministry of Education at Jordan?
2- Are the reading tests in the Arabic language books of the basic seventh class located depending on their readability level?
3- Are there statistically significant differences in the level of readability of Arabic language books of the basic seventh class in Ministry of Education at Jordan due to gender (male, female?
4- Is there a statistically significant correlation between students' Arabic achievement and texts readability level of Arabic language books of the basic seventh class in Jordan?

The study used the descriptive design. Population of the study consisted of all seventh class students at Al Mafraq Urban Educational Directorate and all reading texts in Arabic language books of the basic seventh class. Sample of the study totaled (270) male and female seventh class students (132 male and 138 female) selected using the random cluster sampling from (8) public schools at Al Mafraq Urban Educational Directorate at the school year 2014\2015. From these, (4) schools were for girls and (4) were for boys. a section of these schools

were randomly selected. As for the reading texts included in this study, they were randomly selected from seventh basic grade Arabic textbooks that were not previously read by the sampled subjects; and these were also randomly selected.

To answer the questions of the study, the researcher developed a cloze test to measure the readability level of the reading texts. The test was administrated to the sampled students after validity and reliability were obtained. Also, an achievement test was developed to measure the relationship between reading achievement and reading textbooks readability after validity and reliability were obtained for the achievement test. The achievement test was administrated to the same sampled students. Results of the study indicated:

1- The readability level for the reading texts included in seventh class Arabic textbooks was in the frustrating level.
2- The reading texts included in seventh class Arabic textbooks in Jordan were not graduated based on their readability level.
3- There were statistically significant at (α=0.05) in the readability level for the reading texts included in seventh class Arabic textbooks in Jordan due to gender, in favor of females.
4- There was a statistically significant correlation at (α=0.05) between students; achievement level and reading texts readability level in seventh class Arabic textbooks in Jordan.

In light of the results reported in the current study.

Key words: Readability, Arab reading textbook, Seventh class.